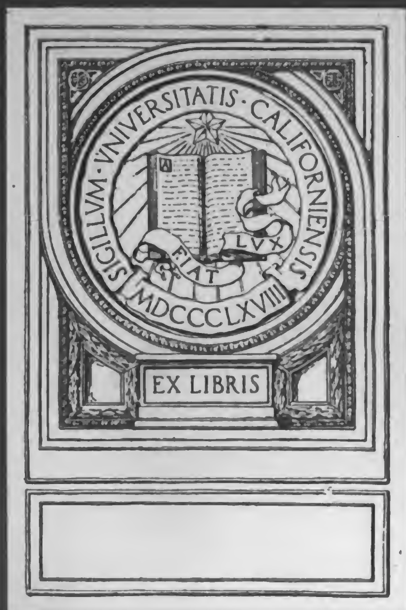
Erziehung und Unterricht

Rudolf Lehmann


SIGILLVM · VNIVERSITATIS · CALIFORNIENSIS
LVX
FIAT
MDCCCLXVIII
EX LIBRIS

ERZIEHUNG
UND
UNTERRICHT

GRUNDZÜGE
EINER PRAKTISCHEN PÄDAGOGIK

VON

Dr. RUDOLF LEHMANN
PROFESSOR DER PHILOSOPHIE UND PÄDAGOGIK
AN DER KÖNIGL. AKADEMIE ZU POSEN

ZWEITE NEU BEARBEITETE UND ERWEITERTE AUFLAGE
VON
„ERZIEHUNG UND ERZIEHER"

BERLIN
WEIDMANNSCHE BUCHHANDLUNG
1912

Vorwort.

Von *Erziehung* soll in diesem Buche die Rede sein und vom *Unterricht*, sofern er der Erziehung dient und einen Teil von ihr bildet. Aber weniger von dem allgemeinen Begriff der Menschenbildung soll darin gehandelt werden als von der ganz bestimmten Art und Weise, wie wir in unserem deutschen Lande, zu unserer Zeit, das kommende Geschlecht zu bilden und an der Zukunft unseres Volkes vorbereitend zu arbeiten suchen oder doch suchen sollten. Dem theoretischen Denken soll all sein Recht gewahrt bleiben, den allgemeinen und immer in neuen Formen wiederkehrenden Problemen der Erziehung gegenüber ebenso wie allen anderen großen Angelegenheiten der Menschheit. Allein das vorliegende Buch ist nicht aus spekulativen Antrieben hervorgegangen, sondern aus unmittelbaren Erlebnissen und praktischen Fragen. Auf die Gestaltung der Erziehung und des Unterrichts wünscht es zu wirken. In diesem Sinne will es eine *praktische* Pädagogik sein.

Ein unmittelbarer Ratgeber freilich für die individuellen Schwierigkeiten der häuslichen Erziehung, wie etwa Ad. *Matthias'* mit Recht viel gerühmtes und viel verbreitetes Büchlein: „Wie erziehen wir unsern Sohn Benjamin?" ist es nicht. Auch wendet es sich nicht ausschließlich an die Eltern, sondern an alle die, denen das Nachdenken über unser Erziehungswesen ein innerliches Bedürfnis ist und die ihr Urteil wie ihr Tun weder von erstarrtem Herkommen noch von modischen Schlagwörtern bestimmen lassen wollen.

Unsere Zeit ist in pädagogischen Dingen eine Epoche des Übergangs. Auf den verschiedensten Gebieten der Erziehung und des Unterrichts tritt uns der Streit zwischen Altem und Neuem, zwischen einer ehrfurchtgebietenden Vergangenheit und einer unabweisbar fordernden Zukunft entgegen. Die Jugend, die wir erziehen, hat darunter zu leiden wie wir selbst. Überall regt sich das Neue und Zukunftskräftige, auch durch Übertreibungen und Verirrungen hindurch können wir es erblicken; immer deutlicher wird, wohin der Weg führt. Aber noch ist unser Bildungswesen zerrissen und zersplittert, noch fehlt es an dem einheitlichen großen Zuge, welcher die Bildung eines großen und einheitlichen Volkes kennzeichnen sollte. Es mangelt die Übereinstimmung darüber, was von der Jugend zu fordern, was ihr an Rechten einzuräumen ist; es mangelt an innerem Einklang zwischen Erziehung und Leben, zwischen Schule und Haus. Und es mangelt vor allem an einem einheitlichen Zusammenhang zwischen den Bildungswegen der verschiedenen Klassen und Stände. Über alle Unterschiede der sozialen Gliederung hinweg soll die Jugendbildung das Gebiet sein, wo die Geister sich begegnen: sie soll ein Verständnis der verschiedenen Volksklassen für einander anbahnen und ein geistiges Leben pflanzen, an dem, wenn auch in verschiedenem Grad und Umfang, die Gesamtheit der Nation Anteil hat. Über diese Grundfragen Übereinstimmung herbeizuführen und hierdurch eine organische Einheit des nationalen Erziehungswesens zu begründen — die von Uniformität gleichwohl weit entfernt bleiben soll — das ist die Aufgabe der Gegenwart, die Aufgabe, zu deren Lösung dieses Buch an seinem Teile beitragen möchte. Es bedarf zu diesem Zweck nicht einer Revolution unseres Schulwesens, wie die Schwarmgeister verkünden, die in den letzten Jahren immer lauter ihre Stimme erheben. Denn mancherlei Keime gesunden Fortschritts hat schon die bisherige Entwicklung mit sich gebracht: es kommt nur darauf an, sie weiter zu entfalten. Es gilt das Bestehende unbestochenem Urteil zu unterwerfen, das Lebendige und Fruchtbare vom Absterbenden und

unbrauchbar Gewordenen zu scheiden und seine Entwicklung zu fördern. Die Arbeit an der Zukunft vereinigt sich sehr wohl mit einer gerechten Würdigung der Vergangenheit und Gegenwart: dies Buch ist durchweg bestrebt gewesen, beides zu verbinden.

* * *

Der ersten Auflage gegenüber weist diese zweite durchgreifende Veränderungen der äußeren Gestalt und in der zweiten Hälfte auch des Inhalts auf. Der Gesichtspunkt der Einheitlichkeit unserer nationalen Bildung trat dort nicht so entschieden hervor wie jetzt; er hat nunmehr eine systematischere Gestaltung des Ganzen veranlaßt und begründet. Eine Annäherung an die Systematik ergab sich auch aus den beträchtlichen Erweiterungen, welche die Behandlung unseres Schulwesens erfahren hat, und diese wiederum sind sowohl aus persönlichen Verhältnissen wie aus sachlichen Notwendigkeiten erwachsen. Das Jahrzehnt, das zwischen dem ersten und zweiten Erscheinen des Buches liegt, ist für die höheren Schulen nach der entscheidenden Gleichstellung vom Jahre 1900 eine Periode langsamen and vorsichtigen, aber doch deutlichen Fortschritts gewesen, für die Volksschule und die Volksbildung überhaupt eine Zeit neuer Impulse und vorwärtsdrängender Entwicklung. Schon diese Tatsache machte Veränderungen und Erweiterungen notwendig. Unmittelbarer noch hat auf die Gestaltung des Buches eingewirkt, daß der Verfasser, damals Oberlehrer an einem Berliner Gymnasium, inzwischen in eine Tätigkeit eingerückt und vor Aufgaben gestellt worden ist, die seine Erfahrungen und Anschauungen wesentlich vermehren mußten und die ihm über den Bereich der höheren Schule hinaus die Praxis des Universitätsunterrichts einerseits, unmittelbare Anschauungen von Lehrerbildung und Volksschule anderseits vermittelten. Dazu kam ein wiederholter Aufenthalt in Amerika, der ihm Gelegenheit gab, über das Ganze eines nationalen Schulwesens einen

Überblick zu gewinnen. Ich scheue nicht zu bekennen: eine starke Veränderung und Erweiterung meines Gesichtskreises ist die Folge gewesen. Den höheren Unterricht, der mir früher das Ganze oder doch das Wesentliche schien, habe ich gelernt als das zu betrachten und zu werten, was er in Wahrheit ist: ein wichtiger, aber immerhin eingeschränkter Teil des Gesamtkreises der nationalen Bildung. Was mir damals ferner lag, der akademische Unterricht, ist mir inzwischen zur Lebensaufgabe geworden, und was meinem Blick völlig entrückt war, was ich unterschätzte, weil ich es nicht kannte, Volksschule und Lehrerbildung, habe ich in seiner grundlegenden Bedeutung kennen und würdigen gelernt; kennen und würdigen besonders auch den gewaltigen Drang nach höherer Bildung, der in unserem Volke lebt und in den Kreisen unserer Volksschullehrer in imponierender Weise zutage tritt. Es ist ein Symptom jenes Zwiespaltes im geistigen Leben der Nation, daß man jahrzehntelang an höheren Schulen arbeiten und leben kann, ohne vom Volksschulwesen eine einigermaßen entsprechende Vorstellung zu haben, daß man von der Universität an, ein Leben hindurch im Kreise der engeren Amtsgenossen stehend, keinen Begriff von der geistigen Verfassung und dem Streben derer, die zu einem anderen Teil der gleichen Arbeit berufen sind, erhält. Es ist zunächst die Arbeit an der akademischen Fortbildung von Volksschullehrern gewesen, die mir für diese Tatsachen und Verhältnisse die Augen geöffnet hat. Aber auch sonst erwuchsen mir aus der akademischen Lehrerfahrung positive Anschauungen und kritische Bedenken, die ich nicht verschweigen konnte noch wollte. Endlich ist in jenem Jahrzehnt auch die Frauenbildung in ein völlig neues Stadium gerückt, und wiederum konnte ich im Hochschulunterricht sowohl wie ganz besonders in den Oberlehrerinnenkursen des Viktoria-Lyceums in Berlin Erfahrungen sammeln, die mich berechtigten, zu den wichtigsten Fragen Stellung zu nehmen.

So hat sich der Kreis meiner Erfahrungen und Betrachtungen zu einem Gesamtbilde abgerundet, das wenigstens die

Hauptzüge unseres Bildungswesens umfaßt, und ich durfte dem erweiterten Buch einen Titel geben, der auf ein solches Gesamtbild hindeutet. Daß sich in demselben immerhin eine gewisse Ungleichheit geltend macht, daß die Behandlung des höheren Schulwesens auch jetzt noch einen unverhältnismäßig breiten Raum einnimmt, dessen bin ich mir als eines Mangels bewußt, der in der Entstehungsweise des Buches begründet ist. Überhaupt fehlt demselben die umfassende Vollständigkeit, die W. Reins Darstellung unseres Bildungswesens in seiner „Pädagogik in systematischer Darstellung" für das Studium der Erziehungslehre so wertvoll macht. Eine gewisse Entschädigung wird man vielleicht darin finden, daß das Buch weniges enthält, was mir nicht durch eigene praktische Tätigkeit, nichts, was mir nicht zum mindesten durch eigene Anschauung nahegetreten ist. So lange unsere Schulmänner die allgemeine und theoretische Seite der praktischen Erziehungsfragen nur unzureichend übersehen, so lange anderseits unseren pädagogischen Theoretikern die unmittelbare Erfahrung und Anschauung der Praxis mangelt, ist die Hoffnung vielleicht nicht allzu unbescheiden, daß die Vereinigung von beidem dem Buche bei manchen Mängeln und Lücken im einzelnen einen gewissen Gesamtwert und jedenfalls eine bestimmte Eigenart verleihen wird.

Posen, Weihnachten 1911.

Rudolf Lehmann.

Inhaltsübersicht.

Seite

Vorwort III

Allgemeiner Teil.

Erziehung und Gewöhnung.

Erstes Kapitel. Die Möglichkeit der Erziehung 3

Geschichtliche Entwickelung des Problems. S. 3. — Das Gesetz der Vererbung und seine Konsequenzen. S. 11. — Einschränkung der letzteren. S. 16. — Entwickelungshypothese. S. 19. — Folgerungen für die Möglichkeit und Bedeutung der Erziehung. S. 22. — Vorläufiges Bild von dem Wesen der Erziehung. S. 24. — Rückblick. S. 27.

Zweites Kapitel. Das Ziel der Erziehung 29

Charakter unseres Zeitalters. S. 29. — Die Selbstbehauptung des einzelnen und das Unterrichtsproblem. Gesteigerte Anforderungen des praktischen Lebens. S. 30. — Notwendigkeit ideeller Gegengewichte. S. 33. — Physische Werte. S. 34. — Religion. S. 35. — Wissenschaft. S. 36. — Kunst. S. 40. — Das Verhältnis des einzelnen zur Gemeinschaft und das Problem der Charakterbildung. Das Gemeinschaftsleben und seine Anforderungen. S. 44. — Individualismus und Egoismus. S. 46. — Gegenwärtiger Zustand. S. 50. — Staatsbürgerliche Erziehung. S. 53. — Unterricht in der Bürgerkunde. S. 57. — Rückblick auf die deutsche Geschichte. S. 61. — Folgerungen für die nationale Erziehung. S. 68.

Drittes Kapitel. Gewöhnung und Erziehung. 70

Unterscheidung beider Tätigkeiten. S. 70. — Die Gewöhnung. Wesen und Inhalt. S. 41. — Geschichtliche

Seite

und soziale Bedeutung der Gewöhnung. S. 75. — Bedeutung des Heims und der Schule. S. 77. — Mittel der Gewöhnung. Strafe und Belohnung. S. 78. Die Erziehung. Wesen und Inhalt. S. 81. — Die Mittel der Erziehung. S. 86. — Autorität. S. 91. — Rückblick und Folgerungen. S. 95.

Viertes Kapitel. Das Heim und die Gewöhnung 98

Die Aufgabe der Mutter. S. 98. — Physische Gewöhnung. S. 99. — Sexuelle Hygiene. S. 101. — Sittliche Gewöhnung. S. 106. — Bedeutung des Heims. S. 107. — Verkehr zwischen Kindern und Erwachsenen. S. 111. — Intellektuelle Gewöhnung. S. 113. — Verhältnis des Hauses zur Schule. S. 116.

Fünftes Kapitel. Erziehung und Erzieher 119

Der Erziehungszweck in Haus und Schule. S. 119. — Zwecke der Eltern. S. 120. — Ideale der Schule. S. 123. — Gegensatz der Anforderungen beider und Folgen für den Zögling. S. 126. — Der Idealismus der heutigen Jugend. S. 128. — Mangel an Erziehern. S. 132. — Väter als Erzieher. S. 135. — Selbsterziehung des Erziehers. S. 142. — Pädagogische Richtungen der Gegenwart. S. 144.

Besonderer Teil.

Der Unterricht.

Sechstes Kapitel. Geschichtlicher Rückblick. Die Aufgabe der Gegenwart 151

Neubegründung der Volksschule durch Pestalozzi und der Gelehrtenschule durch den Neuhumanismus. S. 151. — Soziale Momente. S. 153. — Aufschwung der realistischen Bildung. S. 155. — Schulstreit. S. 157. — Die Gleichberechtigung und ihre Bedeutung für das nationale Geistesleben. S. 158. — Aufschwung der Volksschule. S. 160. — Literarisch vermittelte und unmittelbare Bildung. S. 161. — Gemeinsame Grundlagen und Aufgaben. S. 162.

Siebentes Kapitel. Volksschule und Volkserziehung 165

Bedeutung und Aufgabe der Volksschule. S. 165. — Das religiöse Prinzip. S. 168. — Das Prinzip der staatsbürgerlichen Erziehung. S. 170. — Verhältnis beider zueinander. Volksschule und Religionsunterricht. S. 171. — Moralunter-

Seite

richt. S. 174. — Das Prinzip der Selbsttätigkeit. S. 175. — Entsprechende Forderung bei Pestalozzi, Fichte und Fröbel. S. 175.

Kritische Betrachtung der Prinzipien der Arbeitsschule. S. 178. — Jugendgemäßheit. S. 179. — Anfangsunterricht und Kindergarten. S. 180. — Einschränkungen auf der höheren Stufe. S. 183. — Werktätigkeit und Gemeinschaftsarbeit. S. 183. — Konzentration. S. 185. — Überspannung des Jugendgemäßen. S. 187. — Mechanische Fertigkeiten. S. 188. — Phantasietätigkeit. S. 189.

Kinderhorte. S. 190. — Fortbildungsschule. S. 192. — Weitere Entfaltung der Volksbildung. Notwendigkeit eines einheitlichen Zusammenschlusses. S. 194.

Obligatorische Volksschule. S. 196. — Übergang auf die höheren Schulen. Notwendigkeit mittlerer Schulformen. S. 196.

Achtes Kapitel. Lehrer und Lehrerbildung 199

Allgemeine Charakteristik der Lehrerbewegung. S. 199. — Die Lehrerbildungsfrage. Das Seminar als Fachschule und höhere Lehranstalt. S. 202. — Gegenwärtiger Zustand. S. 205. — Neuere Bestrebungen. Der Stoffkreis. S. 206. — Pädagogik. S. 208. — Philosophische Vertiefung. S. 211. — Freiheit und Gebundenheit. S. 213. — Technische Ausbildung. S. 214. — Lehrproben und Präparationsskizzen. S. 215. — Internat und Externat. S. 215.

Die Seminarlehrerfrage. S. 216. — Die Fortbildung der Lehrer überhaupt. S. 217. — Das obligatorische Hochschulstudium. S. 218. — Die Zulassung zur Hochschule. S. 220. — Die Fortbildung für Seminarunterricht und Schulverwaltung. S. 221.

Neuntes Kapitel. Der Oberlehrer 226

Der Typus des Pädagogen in seiner geschichtlichen Entwickelung. S. 226. — Allgemeine Forderungen an den Lehrer und Erzieher. S. 236. — Autorität: falsche Mittel sie zu erwerben. S. 238. — Richtige Mittel: Sachkenntnis und Verständnis für die Jugend. S. 241. — Grundbedingungen für das letztere. S. 245. — Verhältnis der heutigen Oberlehrer zu diesen Forderungen. S. 247.

Die Vorbildung der Oberlehrer. Das Gymnasialseminar. S. 251.

Seite
Zehntes Kapitel. Die höhere Schule. Zucht und Unterrichtsweise 260

Gegenwärtiger Zustand. S. 260. — Mängel desselben. S. 261. — Schülerlügen. S. 262. — Einseitigkeit der Disziplin. S. 265. — Zusammenhang mit der Lehrmethode. Überspannung der Kontrolle. S. 268. — Wesen des Kollektivunterrichts. S. 272. — Anwendungen: Memorierarbeit. S. 273. — Präparationen. S. 275. — Zusammenfassung. S. 277. — Der wissenschaftliche Charakter der Gymnasialbildung. S. 278. — Kompensation und Konzentration. S. 279. — Bewegungsfreiheit in der Prima. S. 281. — Einschränkung der Kontrollmaßregeln. S. 286. — Folgerungen für die Reifeprüfung. S. 288. — Für den Verkehr zwischen Lehrern und Schülern. S. 290. — Literarische Strömungen. S. 292.

Elftes Kapitel. Die höhere Schule. Lehrgebiete und Schulformen 296

Das humanistische Gymnasium: Idee und Wirkung. S. 297. — Gegenwärtiger Zustand. S. 300. — Gründe des Verfalls. S. 302. — Verhältnis zum Leben der Gegenwart. S. 306. — Die realistische Bildung: Inhalt und Vorzüge derselben. S. 309. — Schranken. S. 311 — Das Ungenügende der bestehenden Schulformen. S. 313.

Die Einheitsschule. S. 314. — Der gemeinsame Unterbau und die Reformanstalten. S. 316. — Freiheit der Schulgestaltung. S. 318. — Gemeinsamer Bestand der höheren Jugendbildung. Gymnastik und Sport. S. 320. — Singen und Zeichnen. S. 321. — Realwissenschaften. S. 324. — Religion und Geschichte. S. 326. — Deutsche Sprache und Literatur. S. 328. — Die klassischen und die modernen Fremdsprachen. S. 332.

Zwölftes Kapitel. Die Philosophie als Gipfel des höheren Unterrichts 339

Gegenwärtiger Zustand. S. 339. — Gründe des Verfalls. S. 340. — Neuer Aufschwung des philosophischen Studiums. S. 344. — Allgemeine Bedeutung der Philosophie. S. 346. — Bedeutung der Philosophie für die Jugendbildung. Theoretischer Gesichtspunkt. S. 351. — Ethischer Gesichtspunkt. S. 356. — Eine Szene aus dem Schülerleben. S. 358. — Philosophisches Bedürfnis des Jünglingsalters. S. 361. — Zeugnisse aus dem Schülerleben. S. 364. — Gestaltung des Unterrichts. S. 370. — Äußere Einrichtung. S. 372.

Dreizehntes Kapitel. Frauenbildung und Mädchenschule 376

Entwickelung der Frauenkultur in Deutschland. S. 376. —

Seite

Das Frauenideal der klassischen Epoche. S. 378. — Charakter der Mädchenbildung in der Folgezeit. S. 382. — Soziale Wandlung. S. 384. — Die Forderung nach wissenschaftlicher Bildung durchgesetzt. S. 385. — Das doppelte Ideal. S. 388. Koedukation in Amerika und bei uns. S. 389. — Das neue Schulsystem. Doppelheit der Aufgabe. S. 400. — Der gemeinsame Unterbau. S. 401. — Das Lyzeum (höhere Mädchenschule). S. 404. — Frauenschulen. S. 406. — Studienanstalten. S. 408. — Das Oberlyzeum und das Universitätsstudium der „höheren Lehrerin". S. 409. — Fortbildung der Volksschullehrerinnen. S. 411. — Anteil der Lehrerinnen am Schulwesen überhaupt. S. 413. — Frauen als Anstaltsleiterinnen. S. 415.

Vierzehntes Kapitel. Die Pädagogik auf der Hochschule 418

Die „Hochschulpädagogik". Berechtigtes und Unberechtigtes. S. 418. — Bedürfnis des studierenden Anfängers. S. 423. — Erzieherische Aufgabe der Hochschulen überhaupt. S. 424. — Die philosophischen Fakultäten und die Vorbildung der Oberlehrer. S. 426. — Übertriebene Forderungen. S. 428. — Abgrenzung der Aufgabe. S. 431. — Mängel der philosophischen Ausbildung. S. 432. — Der Ausfall der pädagogischen Wissenschaft. S. 435. — Folgen für die Oberlehrer. S. 436. — Für die Lehrerbildungsanstalten. S. 438. — Öffentlicher Dilettantismus. S. 441. — Schlußfolgerung. S. 442.

Schluß. Ausblick auf die Pädagogik als Wissenschaft 444

Verwechselung von Pädagogik und Didaktik. S. 444. — Verhältnis der praktischen zur theoretischen Pädagogik. S. 445. — Verhältnis der pädagogischen Praxis zur Psychologie und Jugendkunde. S. 448.

Namenverzeichnis 452

Allgemeiner Teil.

Erziehung und Gewöhnung.

Erstes Kapitel.

Die Möglichkeit der Erziehung.

Wiewohl unsere Betrachtungen ein nach Ort und Zeit begrenztes Gebiet, die deutsche Erziehung der Gegenwart nämlich, im Auge haben, so werden wir sie doch mit einer Frage allgemeiner Natur beginnen müssen. Denn von einer solchen hängt es ab, ob man überhaupt berechtigt ist, von Erziehung zu reden und zu schreiben — oder wenigstens so zu schreiben, wie es auf den folgenden Seiten geschehen soll: nicht als von einer mehr oder weniger untergeordneten Frage der äußeren Lebensgestaltung, sondern als von einer Haupt- und Herzenssache, einer der wichtigsten, die eine Zeit und eine Nation zu bewegen vermag.

Kann man der Erziehung eine gestaltende Kraft, eine eingreifende Wirkung auf das Leben der Völker und der einzelnen Menschen zugestehen gegenüber der Macht der natürlichen Anlagen und Triebe und vor allem gegenüber dem unbeugsamen Gesetz der Vererbung? Zwingen diese ererbten Anlagen nicht Völker und Individuen in bestimmte Bahnen, in feste Schranken, gegen welche eine vernünftige erzieherische Einwirkung von vornherein ohnmächtig und unwirksam erscheinen muß? Wenn aber dem so wäre, was könnte eine idealen Zielen zugewandte Pädagogik noch für Sinn und Zweck haben? Ist wahre Menschenbildung mehr als ein Wahn? Ist Erziehung in jenem hohen Sinne überhaupt möglich?

Diese Frage ist nicht zu allen Zeiten als eine solche angesehen, sie ist vielmehr erst unserm Zeitalter zu einem Problem geworden.

„Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus

ihm macht." Diese Worte Kants[1]) bezeichnen eine der Grundanschauungen des 18. Jahrhunderts. Der Glaube an die weltgestaltende Kraft der Erziehung stand im Aufklärungszeitalter ebenso unerschütterlich fest wie der Glaube an die Allmacht der Vernunft, auf den er gegründet war. Den Menschen erziehen — das hieß, ihn vernünftig machen, ihn über den richtigen Gebrauch seiner Kräfte aufklären. Alles geistige Leben beruht auf vernünftiger Erfahrung: wenn man also diese beim Kinde zu begründen, zu leiten und zu richten weiß, so bildet man im eigentlichsten Sinne den Geist des Zöglings.

Dieser vernünftigen Erziehung nun ist nach den Anschauungen des Rationalismus jeder Mensch gleich zugänglich: was hätte es innerhalb oder außerhalb des menschlichen Geistes geben können, das der siegreichen Macht der Vernunft auf die Dauer zu widerstehen vermöchte? Die Unterschiede der individuellen Anlagen kommen den allgemeinen Gesetzen der Vernunft gegenüber nicht in Betracht; sie können die Erziehung leichter oder schwieriger machen, im Grunde genommen aber ist jeder Mensch gleich erziehbar, und überall ist das Ziel der Erziehung dasselbe. „Überall, wo Menschen geboren werden, kann man das aus ihnen machen, was ich vorzeichne, und wenn man es aus ihnen gemacht hat, so hat man damit das Beste für sie und für die anderen getan." Mit diesen Worten schließt Rousseau die Vorrede zu seinem klassischen Erziehungswerke[2]).

---

[1]) Werke, herausg. von Hartenstein, VIII, S. 459. Vgl. Locke, Einige Gedanken über Erziehung, übers. v. Mor. Schuster, S. 7: „Sie (die Erziehung) ist es, was die große Verschiedenheit unter den Menschen hervorbringt."

[2]) Vgl. auch Locke, der am Schlusse seiner „Gedanken" zwar die individuellen Verschiedenheiten der Kinder ausdrücklich hervorhebt, sich aber dadurch nicht hindern läßt, zu erklären, er habe in seinem Buche „das Kind — wie weißes Papier oder Wachs betrachtet, das man nach Gefallen formen und bilden kann". (S. 228 der deutschen Übers.).

Die Bedeutung der individuellen Verschiedenheit bei den Völkern wie bei den Individuen vernachlässigte der Rationalismus überhaupt, und zwar aus voller Überzeugung. Sein Auge ruht durchweg auf dem, was die Menschen verbindet, nicht auf dem, was sie trennt. Alle, „vom Mongolen bis zum griech'schen Seher", ob auch „an Farb', an Kleidung, an Gestalt verschieden", gelten ihm dem Kern und der Anlage nach als wesensgleich und gleichwertig. Alle sind zur Tugend geboren, alle zum Guten veranlagt, alle gleichmäßig mit Vernunft begabt. Auf diesem frohen Glauben an die gleichmäßige Güte der Menschennatur beruhten ja alle praktischen Ideale der Aufklärung, die Ideale der Freiheit und Brüderlichkeit, die ihre Vertreter verkündigten. Nur die Unnatur und Ungerechtigkeit der politischen, sozialen und kirchlichen Verhältnisse, wie sie sich im Laufe der Geschichte entwickelt haben, treten der Verwirklichung dieser Ideale im ganzen und im einzelnen entgegen; nur sie verschulden es, daß die große Mehrheit der Menschen nicht zur Entwicklung ihrer natürlichen Anlagen kommt. Wo es aber gelingt, diese äußeren Verhältnisse zu überwinden, wo für die erzieherische Einwirkung der Vernunft Freiheit gegeben ist, da gibt es keine natürlichen Hindernisse, welche jene Entwicklung hemmen und einschränken könnten. Die Begrenzung der individuellen Anlagen war kein Problem für das Zeitalter der Aufklärung, und seine Pädagogik konnte, auf dieser Anschauungsweise fußend, mit siegesgewisser Sicherheit die allgemein gültige Regel suchen, nach welcher der Mensch ein für allemal zu erziehen war.

Aber der schöne, der menschenbeglückende Traum des Aufklärungszeitalters ging unter den Stürmen der französischen Revolution zu Ende. Der Schluß des achtzehnten, der Beginn des neunzehnten Jahrhunderts bezeichnet einen völligen Umschwung der Weltanschauung, der zuerst in der deutschen Poesie und Philosophie seinen Anfang nahm und sich von da aus allmählich der übrigen Lebensgebiete und Nationen bemächtigte. Die R o m a n t i k war es, durch

welche diese dem Rationalismus entgegengesetzte Anschauungsweise heraufgeführt wurde. Sie betonte gegenüber dem ausschließlichen Vernunftkultus der Aufklärung den Wert des Gefühls und des Trieblebens, die Bedeutung der Phantasie und überhaupt alles dessen, was sich nicht vom rein verstandesmäßigen Standpunkt aus verstehen und erfassen läßt, dessen, was man mit einem jetzt gebräuchlichen Ausdruck als die irrationale Seite des Seelenlebens zu bezeichnen pflegt. Hier sah sie das eigentliche Wesen des Menschen und zugleich seinen Wert begründet, und mit besonderer Vorliebe heben die Denker und Dichter der Romantik immer wieder die Schranken, ja die Ohnmacht der Vernunft gegenüber der unbegrenzten Macht des Gefühls und der diesem verwandten Kräfte des menschlichen Geistes hervor [1]).

Hiermit im engen Zusammenhang steht es, daß die Romantik im Gegensatz zu der abstrakten Gleichheitsidee der Aufklärung überall gerade das Individuelle mit Vorliebe betrachtete: der einzelne Mensch, das einzelne Volk, das einzelne Zeitalter in seiner besonderen Eigentümlichkeit, die geschichtliche Entwicklung, durch welche dieselben entstanden sind, das waren dem romantischen Geiste Gegenstände des höchsten Interesses. Und von entscheidender Bedeutung war es, daß ihm hier eine wissenschaftliche Bewegung entgegenkam, die sich zunächst auf dem Gebiete der Biologie unter dem Einflusse Goethescher Anschauungen und Forschungen vollzog und von da aus die allgemeine Denkweise entscheidend zu bestimmen begann.

Die Betrachtungsart, welche das 18. Jahrhundert auf die Welt und den Menschen insbesondere angewandt hatte, zeigte deutlich den Einfluß der mechanisch-physikalischen Wissenschaft, von der die Aufklärungsbewegung ausgegangen war. Wie die Welt überhaupt, so erschien ihr auch die

---

[1]) Vergl. zum folgenden das Kapitel „Romantik und Rationalismus“ in des Verf. Buche „Schopenhauer. Ein Beitrag zur Psychologie der Metaphysik“. Berlin 1894. S. 45 ff.

Menschheit als ein großes System wesensgleicher Kräfte, und in demselben jeder Einzelne als ein gleichwertiges und gleichartiges Kraftzentrum. Der Rationalismus betrachtete, wie vorhin bemerkt, die geschichtliche Entwicklung und die individuellen Besonderheiten, die durch sie entstanden waren, als verhältnismäßig unwesentlich und hielt sich ausschließlich an die Entwicklungs f ä h i g k e i t ; diese aber erschien ihm unbegrenzt und nach allen Richtungen hin gleich lenkbar wie die Kraftentfaltung eines physikalischen Körpers [1]).

An die Stelle dieser m e c h a n i s c h e n Betrachtungsart nun setzte die fortschreitende Biologie eine neue Anschauungsweise: die o r g a n i s c h e. Die lebende, die organische Natur, nicht mehr die mechanisch wirkenden Kräfte des Weltalls bildeten von nun ab den Ausgangspunkt der Weltbetrachtung. Liebevollen Blickes versenkte sich das Auge Goethes und der Seinigen in die verschiedenen Typen der Pflanzen und Tiere, und es konnte nicht ausbleiben, daß die hier gewonnenen Ergebnisse und Gesichtspunkte auch auf den Menschen angewandt wurden. Die Lebewesen, die Individuen erschienen nun nicht mehr als gleichartige und gleichwertige Kraftzentren, sondern als O r g a n i s m e n , höchst komplizierte Gebilde, von innen heraus durch einen eigenen Entwickelungstrieb belebt und gestaltet und zu verschiedener, durchaus eigenartig bestimmter und begrenzter Bildung veranlagt [2]). So erkannte man bald in den

[1]) „Überall gewann die Analogie der mechanischen Naturerklärung umso leichteren Eingang und größeren Einfluß, als diese selbst aus einem allgemeinen Drang der neuen Wissenschaft hervorgegangen war und daher überall das Feld schon bereitet fand." R. E u c k e n, Geschichte und Kritik der Grundbegriffe der Gegenwart. Leipzig 1878. S. 162. Der Gegensatz zwischen mechanischer und organischer Betrachtungsweise und besonders die Bedeutung der mechanischen Naturerklärung für die „Auffassung des menschlichen Gesamtlebens" ist in diesem Buche S. 156—169 lichtvoll und lehrreich dargestellt.

[2]) In dem Goethe-Schellingschen Gedankenkreise ist diese Unterscheidung zuerst zur Klarheit gekommen, und Schelling hat sie

einzelnen Tierklassen, in den verschiedenen Nationen, ja in den Individuen bestimmte Typen, die sich innerhalb gegebener Formen nach festen und eigenen Gesetzen entfalteten.

War nun auch das letzte Wort der Wissenschaft mit dem Gegensatz der organischen gegen die mechanische Betrachtungsweise noch nicht gesprochen, so war doch jedenfalls die wissenschaftliche Auffassung menschlicher Dinge dadurch unsäglich vertieft und bereichert. Andererseits erwuchsen ihr freilich auch neue, bis dahin völlig ungeahnte Probleme, und es erhoben sich Schwierigkeiten und Hindernisse, welche das Zeitalter des Rationalismus in seiner Siegesgewißheit gänzlich übersehen hatte. Von einer unbegrenzten Entwicklungsfähigkeit des Individuums kann hinfort nicht mehr die Rede sein: einem jeden ist seine bestimmte und begrenzte Anlage ein für allemal mit ins Leben gegeben, und niemand kann aus der Eigenart dieser Anlage und ihren Grenzen heraus. Nur allzu eng erscheinen nunmehr die Schranken, welche die Natur der Entwicklung des Einzelnen gesetzt hat, und für jede Art von äußerer Einwirkung ist der Raum beträchtlich verengt und verringert, wenn nicht völlig abgeschnitten. Diese Folgerung zieht schon Goethe mit voller Schärfe:

Wie an dem Tag, der dich der Welt verliehen,
Die Sonne stand zum Gruße der Planeten,
Bist alsobald und fort und fort gediehen
Nach dem Gesetz, wonach du angetreten.

---

in den „Ideen zu einer Philosophie der Natur“ (1797) wohl als erster scharf formuliert. „Nun ist aber Mechanismus allein“, sagt er dort (Einleitung XLVII), „bei weitem nicht das, was die Natur ausmacht. Denn sobald wir ins Gebiet der organischen Natur übertreten, hört für uns alle mechanische Verknüpfung von Ursache und Wirkung auf. — Die Organisation produziert sich selbst, entspringt aus sich selbst, jede einzelne Pflanze ist ein Produkt eines Individuums ihrer Art, und so produziert und reproduziert jede einzelne Organisation ins Unendliche fort nur ihre Gattung.“

So mußt du sein, dir kannst du nicht entfliehen,
So sagten schon Sibyllen, so Propheten;
Und keine Zeit und keine Macht zerstückelt
Geprägte Form, die lebend sich entwickelt.

Und entsprechend heißt es bei Schopenhauer, der jene Grundanschauungen von Goethe und Schelling übernommen und mit besonderer Schärfe zum Ausdruck gebracht hat: „Der Charakter des Menschen ist konstant: er bleibt derselbe das ganze Leben hindurch. — — Der Mensch ändert sich nie“[1]).

So erscheint denn die Allmacht der Vernunft von zwei Seiten her erschüttert. Weder vermag sie überhaupt einen entscheidenden Eingriff in die organische Entwicklung, eine gestaltende Einwirkung auf das, was die Natur angelegt und angebahnt hat, zu vollbringen, noch ist sie imstande, die angeborenen Triebe und Leidenschaften zu verändern oder gar dauernd zu unterdrücken, die „unterm Tage schlimm geartet hausen“, die gleichsam unter dem Boden des Seelenlebens, von dem sieghaften Lichte des vernünftigen Denkens unerreicht, ihre dunkle Macht üben.

Damit ist denn aber auch die Bedeutung und der Umfang einer jeden erzieherischen Einwirkung, ja die Möglichkeit einer Erziehung überhaupt, soweit sie das eigentliche Wesen des Menschen, seine intellektuellen Anlagen und sittlichen Eigenschaften berührt, in Frage gestellt. Denn alle Erziehung ist ja doch immer eine Einwirkung von außen: wie vermag sie also die von innen wirkende organisch bildende Kraft, die das Einzelwesen bestimmt, zu beeinflussen oder gar ihr entgegenzuwirken? Und sie ist — mindestens zu einem wesentlichen Teile — vernünftige Einwirkung: mit dem Einfluß der Vernunft überhaupt erscheint also auch der Einfluß der Erziehung eingeschränkt und erschüttert.

Schon bei Goethe tritt diese Konsequenz seiner Grundanschauung bisweilen in einer Weise hervor, die das Wesen

[1]) Die beiden Grundprobleme der Ethik. Werke, herausg. v. Griesebach III, 429 ff.

aller Erziehung in Frage stellen muß. „Eine Kraft beherrscht die andere," heißt es im Wilhelm Meister, „aber keine kann die andere bilden; in jeder Anlage liegt auch allein die Kraft, sich zu vollenden; das verstehen so wenig Menschen, die doch lehren und bilden wollen."

Besonders schlagend kommen diese Bedenken auch bei Schleiermacher zum Ausdruck. „Auf den Mechanismus des Geistes", sagt er in der dritten Rede über die Religion, „kann jeder wohl einigermaßen wirken; aber in die Organisation desselben, in diese geheiligte Werkstätte des Universum, kann keiner nach Willkür eindringen. Da vermag keiner irgendetwas zu ändern oder zu verschieben, wegzuschneiden oder zu ergänzen; nur vielleicht gewaltsam zurückhalten läßt sich, eben vermöge des Mechanismus, die Entwickelung des Geistes. So kann man denn freilich einen Teil des Gewächses gewaltsam verstümmeln, bilden aber nicht; denn eben aus diesem jeder Gewalt unerreichbaren Innersten seiner Organisation muß alles hervorgehen, was zum wahren Leben des Menschen gehören und ein immer reger und wirksamer Trieb in ihm sein soll."

Waren nun aber Goethe wie Schleiermacher doch zu sehr Kinder des achtzehnten, des „pädagogischen Jahrhunderts", um an der Möglichkeit und dem Werte der Erziehung jemals zu zweifeln, so zog Schopenhauer mit der ihm eigenen schroffen Kraft um so entschiedener jene negative Konsequenz aus der gemeinsamen Grundanschauung. „Das Unternehmen, die Charakterfehler eines Menschen durch Reden und Moralisieren aufheben und so seinen Charakter selbst umschaffen zu wollen, ist ganz gleich dem Vorhaben, Blei durch äußere Einwirkung in Gold zu verwandeln oder eine Eiche durch sorgfältige Pflege dahin zu bringen, daß sie Aprikosen trägt"[1]).

---

[1]) A. a. O. 432. Auf der vorhergehenden Seite findet sich freilich eine Einschränkung, welche im Widerspruch mit der Grundanschauung und in wesentlich rationalistischem Sinne der „Aus-

„Der Mensch ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht," so lautete der Satz Kants, in dem die pädagogische Anschauung des Rationalismus zusammengefaßt ist. Kein schärferer Gegensatz hierzu läßt sich denken als die Worte Schopenhauers: „Der individuelle Charakter ist angeboren: er ist kein Werk der Kunst oder der dem Zufall unterworfenen Umstände, sondern das Werk der Natur selbst. — Er ist sogar in seinen Grundzügen erblich."

Mit den letzten Worten nun wird die Wendung berührt, welche für die Anschauungsweise des 19. Jahrhunderts entscheidend geworden ist, und aus welcher für die Pädagogik die wesentlichsten Bedenken und Schwierigkeiten erwachsen müssen.

Die Tatsache der Vererbung ist zwar keine neue Entdeckung; schon Plato hat sie für seine Theorie vom Staate und von der Erziehung verwertet, und ebensowenig war sie dem 18. Jahrhundert unbekannt. Aber erst nachdem sie zum erstenmal als ein Prinzip des Naturgeschehens, als ein Gesetz von unbegrenzter Tragweite ausgesprochen und anerkannt war, gewann sie eine solche Bedeutung, daß sie die Auffassung von der Welt und der Menschheit im ganzen wie im einzelnen durchdringen und beeinflussen konnte. Uns Heutigen ist es von Jugend auf geläufig, im Leben der Menschheit wie in der Natur überhaupt auf Schritt und Tritt die Wirkung der Erblichkeit zu erblicken. Die natürlichen Zusammenhänge der Abstammung, Nationalität und Familie sehen wir durchaus unter diesem Gesichtspunkte: daher ist uns notwendig und bedeutungsvoll, was der Rationalismus für unwesentlich und zufällig hielt. So erscheint denn auch der Einzelne in seinem Charakter wie in seinem Intellekt durchweg durch seine Abstammung bestimmt, gebunden an die ererbte Veranlagung. Nicht

---

bildung der Vernunft" einen Einfluß auf die Motive zugesteht; allein diese Gedankenreihe tritt für Schopenhauer entschieden hinter der anderen zurück.

nur Dir selber „kannst Du nicht entfliehen“, wie es bei Goethe hieß, sondern nicht einmal Deinen Vätern und Vorvätern, deren Eigenart Dich von allen Seiten einengt und Deine Entwicklung bestimmt. —

Zunächst und am deutlichsten tritt diese Wahrheit in physiologischer Beziehung hervor, und die medizinische Wissenschaft und Praxis ist es, welche sie am stärksten zur Geltung gebracht hat. Daß die Kinder ihre äußere Erscheinung von den Eltern erben, haben zweifellos auch alle früheren Zeitalter gewußt, aber sie haben nicht daran gedacht, über das Augenfällige hinauszugehen und weitere Folgerungen daran zu knüpfen. Die heutige Wissenschaft hat uns gelehrt, daß die gesamte körperliche Anlage mit all ihren individuellen Eigentümlichkeiten durch Vererbung bedingt ist. Völker- und familienweise erben körperliche Kräfte und Vorzüge fort, nicht minder aber auch Mängel und Gebrechen. Ein besonders wichtiger Begriff, den wir der ärztlichen Wissenschaft verdanken, ist der der Belastung im pathologischen Sinne. Daß sich die Anlage zu bestimmten Krankheiten in gewissen Familien vererbt, ist ebenfalls an sich keine neue Entdeckung; allein auch hier hat uns erst die Forschung und Erfahrung des letzten Jahrhunderts über die ganze Tragweite der Erscheinung aufgeklärt; sie hat uns gelehrt, dort erbliche Zusammenhänge zu erblicken, wo sie das Auge des Laien nicht zu sehen vermag (z. B. zwischen Trunksucht in der ersten und gewissen Krankheiten in der zweiten Generation), und sie hat uns bewiesen, wie eng und wie unvermeidlich in vielen Fällen diese Zusammenhänge sind.

Nun aber springt es in die Augen, daß alle diese Entdeckungen auch für das Seelenleben des Menschen entscheidende Bedeutung haben. Die Erfahrung lehrt täglich, daß intellektuelle Anlagen und sittliche Eigenschaften nicht minder forterben wie körperliche; und die Wissenschaft hat das nur bestätigen können. Was auch Philosophie und Religion über den metaphysischen Zusammenhang zwischen Leib und Seele lehren mögen, die Erfahrungswissenschaft

kann nicht über die Tatsache hinausgelangen, daß hier eine enge Beziehung überall zutage tritt, und daß durchweg die psychischen Vorgänge durch die körperlichen bedingt, in vielen Fällen geradezu verursacht erscheinen. Körperliche Störungen können das Seelenleben nicht unberührt lassen, und vor allem die Entwicklungszustände des Körpers wirken beständig auf das geistige Leben der Kinder und der jungen Menschen ein; mit Recht sind neuerdings Ärzte wie Pädagogen geneigt, jeden auffallenden Mangel der geistigen Entwicklung auf physische Störungen zurückzuführen. Ist dem aber so, dann müssen mit den körperlichen auch die seelischen Anlagen erblich sein, dann muß das Vererbungsgesetz für das psychische Gebiet ebensogut gelten wie für das physiologische; und hiermit erst enthüllt sich uns seine ganze verhängnisvolle Tragweite. Wie die körperlichen Vorzüge, so müssen sich auch die moralischen und intellektuellen vererben — wo nicht etwa, ebenfalls durch physische Ursachen begründet, eine Entartung eintritt —, und umgekehrt erscheint alles, was die Entwicklung der Eltern von innen heraus gehemmt und beeinträchtigt hat, wenn auch unter veränderten Formen, in der Anlage der Kinder wieder. Gerade in der Psychiatrie und der ihr verwandten Nervenkunde tritt der Begriff der Belastung am verhängnisvollsten hervor, und was hier als krankhaftes Extrem zutage tritt, das gilt doch zweifellos auch für normale Veranlagungen und Zustände. Wie die Anlagen zu geistigen Krankheiten, so erben auch die zu Ausschweifungen und sittlichen Defekten, so erben auch die Mängel der intellektuellen Veranlagung von Geschlecht zu Geschlecht weiter; die Laster und Schwächen der Eltern kehren in Kindern und Kindeskindern wieder und werden diesen zum Verhängnis. So nimmt die Macht der Vererbung in der Anschauung der modernen Menschheit ungeheure Dimensionen an: der alte Fluch „bis ins dritte und vierte Glied“ erhält eine neue Bedeutung, und die Vererbung erscheint an Stelle des antiken Schicksals, unverschuldet und un-

erbittlich wie dieses. Eine neue Theorie des Verbrechens sowohl wie des Genies wird auf diese Auffassung der Erblichkeit der Anlagen begründet, und in einer der bekanntesten Tragödien der neueren Zeit, in Ibsens Gespenstern, hat der Vererbungsfatalismus seinen dichterischen Ausdruck gefunden[1]).

Diesen Entdeckungen und Anschauungen gegenüber hat nun die Pädagogik einen schweren Stand[2]). Wenn die Individualität nicht nur an sich eng umgrenzt, sondern sogar wesentlich durch Vererbung festgelegt ist, wenn die Macht der Vererbung unwiderstehlich und schrankenlos die Eigenart des Menschen bestimmt, was bleibt der erziehenden Tätigkeit für ein Spielraum? Es scheint, als ob zwar eine vom Staate geleitete Zuchtwahl, wie sie schon Plato entworfen hat, nicht aber die Einflüsse der Erziehung

---

[1]) Die Rolle, welche die Idee der Vererbung in der Dichtung spielt, ist ein einzelnes, aber bezeichnendes Symptom ihrer Bedeutung für die Anschauungsweise der verschiedenen Zeitalter. Die Poesie aller früheren Zeiten konnte die Erblichkeit der Eigenschaften völlig außer acht lassen: weder die Alten noch Shakespeare nehmen darauf Rücksicht, und Schiller, der den Gegensatz zwischen zwei Generationen mit Vorliebe zum Stoff seiner Tragödien wählt, hält diesen Gegensatz und die Verschiedenheit der Anlage, auf dem er beruht, in keiner Weise einer Erklärung für bedürftig. Zum ersten Male, soviel ich sehe, ist in Goethes Charakteristik des Tantalidenhauses, so etwas wie Vererbung der Stammeseigentümlichkeit als dichterischer Gegenstand behandelt; und im Egmont wird die Verschiedenheit Ferdinands von seinem Vater Alba ausdrücklich als das Erbteil seiner Mutter erklärt. Wir Heutigen empfinden es als Unwahrscheinlichkeit, daß dasselbe Haus Charaktere wie Franz, Karl und den alten Moor, wie den Präsidenten und Ferdinand in Kabale und Liebe hervorbringen soll; und den Dichtern der letzten Jahrzehnte liegt die Vererbungsidee so nah, daß sie von Gustav Freytag, Ibsen und Zola, die sonst recht wenig gemeinsam haben, gleichmäßig verwertet wird.

[2]) Zu dem Folgenden vergleiche man den Vortrag von Ed. Martinak: „Einige neuere Ansichten über Vererbung moralischer Eigenschaften und die pädagogische Praxis" (Verhandlungen der 42. Philologenversammlung in Wien, S. 208 ff.), der über den Stand des Problems lichtvoll und mit eingehender Sachkennntis orientiert.

zur Besserung und Vervollkommnung des Einzelnen wie der menschlichen Gemeinschaften beitragen könnte. Zwar eine Erziehung wird es auch dann noch geben müssen, aber sie wird ausschließlich nur Nützlichkeitsrücksichten im engsten Sinne des Wortes ins Auge fassen können: sie wird darauf ausgehen müssen, dem Individuum, so wie es einmal durch Vererbung und Geburt veranlagt ist, die Möglichkeit zu geben, sich im Kampfe ums Dasein zu erhalten, und zwar sich in der Gemeinschaft zu erhalten, in die es hineingeboren und auf die es angewiesen ist. Sie wird dahin streben, nützliche Kräfte zu entwickeln und notwendige Kenntnisse zu übermitteln, sie wird auch durch Gewöhnung und durch Einpflanzen von Nützlichkeitsmotiven äußere Zucht und Unterordnung unter die Gesetze der Gemeinschaft anbahnen. Damit aber wäre die Macht der Erziehung denn auch vollständig zu Ende; sie wird sich nicht einbilden dürfen, sie „könne was lehren, die Menschen zu bessern und zu bekehren"; sie wird eine im wahren Sinne des Wortes bildende, eine organisch gestaltende Kraft nicht in Anspruch nehmen dürfen. Kurz, die einzige Art von vernünftiger Erziehung, die es geben könnte, wäre am richtigsten als eine Abrichtung zum Kampf ums Dasein zu bezeichnen. Was hätte es für einen Sinn, pädagogische Ideale aufzustellen? — es müssen unrealisierbare Werte bleiben; was für einen Zweck, gegen fehlerhafte Charakteranlagen anzukämpfen, auf das Gemütsleben der Kinder einwirken zu wollen? — es wäre ein Kampf, wie ihn der Ritter von La Mancha gegen Windmühlen geführt hat. Dem Pädagogen von Beruf käme etwa eine Stellung zu, wie sie das Altertum mit diesem Worte verband: die eines Sklaven, dessen Fronarbeit es war, die heranwachsende Jugend mit den nötigsten und nützlichsten Kenntnissen zu versorgen und vor äußeren Gefahren zu beschützen — nur daß hiermit in Hellas und Rom bloß die eine, und zwar die untergeordnete Seite, der Erziehung bezeichnet war, während die glänzende Gegenseite die freie, an kein Lohn-, ja auch an kein verwandtschaftliches Verhältnis

gebundene Einwirkung Erwachsener auf die Jugend bildete. Wenn aber eine solche Einwirkung nur auf einem Wahn des Erziehers beruht, was hätte es da noch für einen Sinn, von der Erziehung als von einer hohen und edlen Tätigkeit zu reden, die ihren Lohn in sich selber trägt?

Es gibt nichts Niederdrückenderes als diese Anschauung, nichts, das mehr dazu beitragen könnte, dem Menschen den Mut zur Arbeit an der Zukunft zu rauben und jeden erzieherischen Idealismus im Keim zu ersticken. Wie manche Mutter mag voll banger Besorgnis auf das Kind sehen, dessen Fehler jeder sanften Einwirkung widerstehen, und in dessen starrer Eigenart sie das Erbteil vergangener Geschlechter erblicken muß! Wie manchem Erzieher lähmt der Gedanke an die Schranken, an die Ohnmacht der Erziehung die Freude an seiner Tätigkeit und die Hoffnung auf Erfolg! Der Verfasser dieses Buches wenigstens muß es eingestehen, daß er als junger Lehrer innerlich schwer unter dem Drucke dieses Bewußtseins gelitten hat, und gewiß viele seiner Berufsgenossen werden ähnlich empfinden. Und anderseits kommt die geschilderte Auffassung vom Wert oder vielmehr Unwert der Erziehung niemandem mehr zu statten als dem platten Philister, der von vornherein geneigt ist, jedes Streben nach einem Höheren, nach einem erhabenen und zugleich innerlichen Ziel zu verlachen: ihm ist die Erziehung naturgemäß nichts als eben jene Dressur zum Kampfe ums Dasein, auf die uns die Folgen unserer Betrachtungen verweisen, und er sieht in diesen Anschauungen nur die willkommene theoretische Begründung dessen, was er in der Praxis stets geübt hat. So scheint es, als ob auch hier die moderne wissenschaftliche Anschauung, wie man es ihr so oft vorgeworfen hat, den sittlichen Materialismus, die Gleichgültigkeit gegen das Ideal begünstige, ja hervorrufe.

Aber es scheint nur so; denn der ganze Gedankenzug, der eben an uns vorüberzog, ist schief und muß zu einem falschen Ergebnis führen, weil er, durchaus einseitig, nur die eine Hälfte einer wissenschaftlichen Weltanschauung berück-

sichtigt. Die Menschen unseres Zeitalters erscheinen — und das ist bei der augenfälligen Größe der Entdeckung begreiflich — bisweilen wie geblendet und gleichsam hypnotisiert durch das Schlagwort Vererbung; sie überschätzen die Macht der Erblichkeit und unterschätzen dementsprechend die Entwicklungsfähigkeit des Individuums.

Zunächst: es sind nur Anlagen, die durch Vererbung übertragen werden, nicht bereits entwickelte Eigenschaften und Willensrichtungen; auch die ausgebildete, ja durch lange Reihen fortgeerbte Eigentümlichkeit der älteren Generation kehrt in der neuen immer nur als Keim wieder, als eine Disposition, welche die Ausbildung der gleichen Eigentümlichkeit erleichtert, aber gleichwohl erst der äußeren Einwirkung bedarf, um tatsächlich zur Entfaltung zu kommen. Die Stärke dieser ererbten Dispositionen ist dem Grade nach unendlich verschieden: manche Anlage findet sich nur im schwächsten Keime, dem Auge des Beobachters kaum bemerkbar; manche bricht, sobald ihr die Gelegenheit gegeben ist, mit der unwiderstehlichen Gewalt einer Naturkraft hervor. Aber auch die schwächste Anlage kann durch eine zielbewußte Förderung von außen gestärkt und bis zu einem gewissen Grade gesteigert werden, und auch den stärksten Trieb vermag eine weise Fürsorge zu schwächen, sei es, indem sie ihm Gegenstände und Gelegenheiten vorenthält und ihm somit die Nahrung abschneidet, sei es, indem sie andere Triebe und Anlagen stärkt und die Lebenskräfte des Organismus gleichsam auf sie hinlenkt. So schwächt jede angestrengte und fortgesetzte geistige Beschäftigung die Gewalt der Sinnlichkeit und überhaupt der eigentlich rohen Instinkte, und auf dieser Tatsache beruht ein wesentlicher Teil aller höheren Kultur. Freilich, was die Natur einmal angelegt hat, das vermögen äußere Umstände nur selten ganz zum Absterben zu bringen, und anderseits, wozu eine natürliche Anlage auch nicht im Keime vorhanden ist, da kann die Erziehung begreiflicherweise auch nichts entwickeln; ein völlig unmusikalischer

Mensch z. B. wird auf keine Weise wirklich musikalisch gemacht. Aber die Persönlichkeit, zu welcher die äußeren Einwirkungen und vor allem eine planvolle Erziehung einen Menschen zu entwickeln vermögen, kann denn doch beträchtlich von dem Bilde abweichen, das seine Vorväter aufgewiesen haben, und auf das ihn seine Anlagen, sich selber überlassen, geführt hätten. So darf man das Verhältnis kurz dahin zusammenfassen, daß Vererbung und natürliche Anlagen die Entwicklung zwar begrenzen, aber nicht bestimmen.

Zwar gibt es in besonderen Fällen Anlagen, die sich mit einer solchen Kraft und Ursprünglichkeit geltend machen, daß sie — je nachdem — der Förderung von außen nicht zu bedürfen scheinen oder auch aller Versuche spotten, sie von außen her abzuschwächen oder gar auszurotten. Das erstere ist bei der genialen, das zweite bei der krankhaften Veranlagung der Fall. Aber beides sind Extreme, die im normalen Laufe der Dinge nur ausnahmsweise auftreten und jedenfalls weit seltener sind, als es die allgemeine Vorstellung anzunehmen pflegt. Auch ein starkes Talent bedarf im allgemeinen der Ausbildung und Förderung von außen, wenn es nicht verkümmern soll, und andererseits erscheint selbst der Begriff der pathologischen Belastung unter dem hier geltend gemachten Gesichtspunkt nicht ganz so verhängnisvoll und furchtbar, wie es auf den ersten Anblick der Fall war. Denn auch hier ist es Tatsache — von wenigen Ausnahmen abgesehen —, daß nicht die Krankheit selbst, sondern nur die Disposition dazu erblich ist. Dies hat die medizinische Wissenschaft in den letzten Jahrzehnten für den größten Teil derjenigen körperlichen Krankheiten, die man früher für einfach erblich erklärte, gewiß gemacht, und entsprechend verhält es sich auch mit geistigen Krankheiten und Schwächen. Eine Reihe von Fällen angeborener „Minderwertigkeit“ der Anlagen scheidet freilich von vornherein aus: die Fälle, wo uns ursprünglicher Schwachsinn oder noch Schlimmeres entgegentritt. Sieht man aber

hiervon ab, so kann selbst schwerer erblicher Belastung von außen her durch Erziehung und Lebensweise mit Erfolg entgegengearbeitet werden. Vor allem gibt jener enge Zusammenhang zwischen dem körperlichen und dem Seelenleben dem Erzieher Mittel an die Hand, der drohenden Gefahr zu begegnen: wird dem Körper, zumal in der Kindheit und den gefährlichen Entwicklungsjahren, sein Recht, wird das belastete Individuum zu einer naturgemäßen und seiner Konstitution heilsamen Lebensweise erzogen, so ist damit in zahllosen Fällen den Folgen der Belastung, der Entfaltung der krankhaften Anlage vorgebeugt. Diese Erkenntnis, die in früheren Zeiten weder von Ärzten noch von Erziehern hinreichend gewürdigt wurde, dürfen wir als eine der fruchtbarsten Grundlagen der neueren Pädagogik bezeichnen. —

Was uns soeben an Einschränkungen des Vererbungsgesetzes entgegentrat, können wir durchweg als feststehend und unbezweifelt ansehen: alle, auch die entschiedensten und einseitigsten wissenschaftlichen Vertreter des Vererbungsgedankens erkennen sie übereinstimmend an. Darüber hinaus aber dürfen wir uns, wenigstens hypothetisch, die umfassende und fruchtbare Anschauung aneignen, welche unter dem Namen der Entwicklungstheorie allgemein bekannt ist und nicht nur die heutige Biologie, sondern einen großen Teil der Anschauungen von den menschlichen Dingen überhaupt beherrscht.

Die Entwicklungstheorie geht von der Tatsache aus, daß das einzelne Lebewesen nicht während der ganzen Dauer seines Lebens genau dieselben Eigenschaften besitzt: es paßt sich seiner Umgebung, den äußeren Bedingungen seiner Existenz an und vermag in diesem Sinne — innerhalb bestimmter Schranken — seine Eigentümlichkeiten zu verändern oder neue zu erwerben. Diese Fähigkeit, die Variabilität, ist eine zweite und nicht minder bedeutsame Naturkraft neben der Vererbung. Wie die letztere das stabile und gleichsam das konservative Element in der

lebendigen Natur darstellt, so tritt ihr in der Anpassung, der Veränderungsfähigkeit, die notwendige Gegenwirkung entgegen. Ja sie ist das eigentlich schöpferische Prinzip in der organischen Welt, denn durch sie allein vermag die Natur neue Formen hervorzubringen. Aber nur aus dem Widerstreit beider Kräfte, aus ihrer Gegen- und Wechselwirkung geht die Entwicklung hervor, welche die Gestaltung der lebendigen Natur im ganzen und im einzelnen bestimmt[1]). Erst vom Standpunkt der Entwicklungstheorie schwindet jene Starrheit und Unveränderlichkeit völlig, welche unter dem einseitigen Gesichtspunkt der Vererbung dem organisch bestimmten Lebewesen anzuhaften schien. Wir haben schon oben gesehen: nicht Eigenschaften, sondern nur Anlagen zu solchen sind es, die das Individuum, von Vater und Mutter ererbt, mit zur Welt bringt; und welche von diesen Anlagen zur Entfaltung kommen, welche im Keime verdorren und absterben, das hängt von den äußeren Bedingungen des Daseins, von Einflüssen der Umgebung, vor allem aber von der Erziehung ab, und das Leben kann aus gleich veranlagten Wesen sehr verschiedene Individuen entwickeln. Wir dürfen die viel umstrittene Frage beiseite lassen, ob die durch Anpassung erworbenen Eigenschaften vererbt werden können oder nicht, und ob die Entwicklung der Arten wesentlich hierdurch ihre Richtung empfängt oder durch andere mächtigere Faktoren — wie die geschlechtliche Zuchtwahl — allein bestimmt wird. Mit der unbestrittenen und unbestreitbaren Tatsache, daß das Einzelwesen sich nach verschiedenen Richtungen hin zu entwickeln und zu verändern, daß es Eigenschaften zu erwerben vermag, ist die Möglichkeit der erzieherischen Einwirkung sichergestellt: diese Einwirkung aber müßte offenbar auch dann von erheblicher Tragweite

[1]) Vgl. Häckel, Natürliche Schöpfungsgeschichte, S. 137 f. Von der zunehmenden Klarheit, mit der der Gegensatz jener beiden organischen Bildungskräfte namentlich bei Goethe, Lamarck und Darwin hervortritt, gibt Häckel S. 80 f., 101 f. und 132 ff. ein lehrreiches Bild.

für die nachfolgenden Generationen sein, wenn es nicht möglich sein sollte, das Erworbene durch Vererbung unmittelbar fortzupflanzen. Denn indem die Erziehung in einer Generation wertvolle Eigenschaften ausbildet, verändert sie zugleich die Ausgangspunkte und die Bedingungen für die künftige Erziehung, die ja die nächste Generation zu leisten hat; sie verändert die physischen und psychischen Zustände des Lebens, unter denen die Nachkommen erwachsen, und erleichtert diesen somit die Aneignung eben jener Eigenschaften. Somit ist die Entwicklung des Individuums freilich durch die Eigenart seiner Anlage von vornherein in Grenzen gewiesen und an Schranken gebunden, wenn auch nicht an so enge noch so feste, wie es uns oben scheinen wollte. Aber um so bedeutungsvoller und unbeschränkter wirkt alles, was die Bildung eines einzelnen Wesens beeinflußt und gestaltet, über dasselbe hinaus auf die künftigen Geschlechter fort. Die Entwicklungsfähigkeit des einzelnen Organismus ist begrenzt, aber die Gattung ist veränderlich, und alle ihre Anlagen erscheinen einer unberechenbaren Steigerung fähig.

So erhöht und erweitert die Entwicklungstheorie die Bedeutung des Individuums. Sie erklärt die Entwicklung des Ganzen aus der des Einzelnen, denn nur dadurch, daß das Einzelwesen mehr und anderes weitergibt, als es selbst ererbt hat, kommt in die Gattung Bewegung, Veränderung, Fortschritt.

Dieser Entwicklung nun vermag — und das ist einer der wichtigsten Punkte, die hier in Betracht kommen — die Absicht des Menschen vielfach eine bestimmte Richtung zu geben. Sie vermag bei Pflanzen, bei Tieren innerhalb bestimmter Grenzen die Erwerbung erwünschterEigenschaften zu begünstigen, unerwünschte Anlagen zu schwächen, ja allmählich zum Absterben zu bringen. Die Zähmung der Haustiere, die Veredelung von Blumen und Früchten gibt die Beweise für diese Tatsache, und bekanntlich ist es Darwins Verdienst, die hier längst vorhandene praktische Erfahrung für die wissenschaftliche Begründung der Entwicklungs-

theorie verwertet zu haben. Sehen wir auch von der eigentlichen Züchtung durch Auswahl und Fortpflanzung ab, so bleibt zunächst doch die Tatsache, daß die einzelne Pflanze, wenn sie in ein bestimmtes Erdreich versetzt, wenn sie in bestimmter Weise gepflegt und gewartet wird, Eigenschaften zu entwickeln vermag, die sie in einem anderen Erdreich und ohne diese Pflege und Wartung niemals aufweist. Das Haustier verwildert, wenn es durch einen Zufall in die Wildnis verschlagen wird, wie andrerseits einst seine Ahnen dadurch, daß sie von Menschenhand in bestimmte Umgebung gezwungen, auf bestimmte Weise genährt und behandelt wurden, zu zahmen Haustieren geworden sind. Und bei Pflanzen wie bei Tieren lassen sich hier von vornherein zwei Einwirkungen erkennen, welche zusammen jene gewollte Entwicklung hervorbringen: einmal der allgemeine Einfluß der Umgebung, der Bodenbeschaffenheit, des Klimas, der Nahrung usw., andrerseits die einzelne unmittelbare Einwirkung des Menschen, des Gärtners etwa, der die Pflanze ans Spalier bindet oder das Erdreich mit Chemikalien versetzt, des Züchters oder Hirten, der die Lebensweise des Tieres regelt. Wie groß die Veränderungen sind, die man auf diese Weise in den Eigentümlichkeiten des einzelnen Wesens hervorbringen kann, lehrt die Erfahrung hundertfältig. Freilich erst im Laufe langer Zeit, der Entwickelung vieler Generationen wird die radikale Umwandlung des Charakters hervorgebracht, welche den Ausgangspunkt dem späteren Beobachter verdeckt, ja bisweilen geradezu rätselhaft und erstaunlich erscheinen läßt.

Und was folgt nun aus diesen Grundanschauungen für die Frage, von der wir ausgegangen sind, die Frage nach der Möglichkeit, nach dem Wesen und der Bedeutung der erzieherischen Tätigkeit?

Es ist wahr: das Menschenkind ist, wie jedes andere Lebewesen auch, in seinen Anlagen durch Vererbung bestimmt, und mit diesen ererbten Anlagen sind alle Keime für die überhaupt mögliche Entwicklung der Persönlichkeit

ein für allemal gegeben. Es ist nicht richtig, daß der Mensch nichts ist, als was die Erziehung aus ihm macht; vielmehr ist jede Erziehung genötigt, da anzuknüpfen, wo die individuell gestaltende Natur vorgearbeitet hat.

Aber andrerseits ist die organische Anlage des Kindes — des normalen wenigstens — weder so eng noch so starr, wie es der einseitige Vererbungsglaube wähnt. Wie im Makrokosmus der Natur, so sind auch im Mikrokosmus der menschlichen Seele weit mehr Keime vorhanden, als irgend zur Entfaltung kommen können. Welche von diesen Keimen abdorren und vertrocknen, welche sich zu Blüte und Frucht, zu fortpflanzungsfähigen Eigenschaften entwickeln, das hängt nur zu häufig von Zufall und Schicksal ab. Aber der Erzieher vermag, wie der Gärtner, mit sichtender Hand eine Auswahl zu treffen, die seinen Zwecken entspricht: er vermag nährende Wärme, belebendes Licht auf die erwünschten Anlagen zu lenken, den unerwünschten Nahrung und Schutz zu entziehen. Damit eröffnet sich ihm das Mittel, auch eine organische Entwicklung zu leiten, ihr die Bahn vorzuzeichnen. So verstanden besitzt die Erziehung allerdings eine plastische, eine im höchsten Sinne bildende Kraft, so kann sie zu einer lebengestaltenden Macht werden.

Freilich, jene Auswahl des Wünschenswerten ist dem Erzieher niemals unbeschränkt; sie kann durch seinen Willen, durch allgemeine Ideale und Begriffe beeinflußt, aber niemals einseitig bestimmt werden. Für die Art wie für die Höhe des Zieles sind die individuellen Anlagen des Kindes maßgebend; sie bilden einerseits die unentbehrlichen Anknüpfungspunkte, anderseits die unüberwindlichen Schranken für alle erzieherische Wirkung: jeder Organismus ist eben in sich selbst begrenzt, wie er in sich selbst lebendig ist. Und auch damit muß der Erzieher von vornherein rechnen, daß es ihm niemals oder doch nur in den seltensten Fällen gelingen wird, ausschließlich die wünschenswerten Anlagen seines Zöglings zu entwickeln, alle schlechten und unerwünschten aber im Keime zum Absterben zu bringen. Abschwächen

lassen sich die meisten natürlichen Instinkte des normalen Kindes, völlig ertöten aber und ausrotten die wenigsten. So wird auch die sorgfältigste Erziehung nur selten ganz das Ziel erreichen, das ihr vorschwebt, aber sie wird, wenn sie's richtig anstellt, den Zögling gleichwohl diesem Ziele nah und näher bringen können — wie denn alles menschliche Gelingen sich dem denkbar Höchsten immer nur annähert. Aber vieles von dem, was die Erziehung des Einzelnen nicht erreicht, vermag die Entwicklung aufeinander folgender Generationen zu zeitigen, wenn sie stetig und bewußt demselben Ziele zugelenkt und -geleitet wird. Denn hierdurch erwächst für jedes folgende Geschlecht stets eine günstigere Disposition zur Entfaltung der gewünschten Anlage, zur Entwicklung in der erstrebten Richtung. Was die Erziehung für den Einzelnen tut, das wirkt durch ihn hindurch und weit über ihn hinaus ins Unermessene fort. Somit stellt sich uns, gerade vom Standpunkt der Entwicklungslehre aus, die der Pädagogik zuerst so viel Schwierigkeiten schuf, die Wirkungskraft der Erziehung weitgreifender und unbeschränkter dar, als es selbst der Rationalismus, der immer nur das Individuum im Auge hatte, annehmen konnte.

Hieraus ergibt sich nun in großen Zügen ein vorläufiges Bild von dem Wesen der Erziehung und von den Forderungen, die sie an den Erzieher stellt.

Die erste dieser Forderungen ist, daß er die Eigenart des Zöglings, seine Anlagen und seine Schranken kennt. Schon die gröbere Art von Tätigkeit, auf welcher der öffentliche Unterricht beruht, erfordert von dem Lehrer, daß nicht nur die Natur des Menschen im allgemeinen und die Kindesnatur im besonderen offen vor ihm daliege, sondern daß er auch für die bestimmtere Eigenart des Volkes und der Volksklassen, unter denen er wirken will, Blick und Verständnis besitze. Für jede tiefere und feinere pädagogische Einwirkung aber, für jede Erziehung, die wahrhaft bilden und gestalten will — und nur diese verdient ihren Namen in einem höheren Sinne — ist das eindringende Verständnis

des einzelnen Zöglings die unerläßliche Vorbedingung. Ihre Kinder zu kennen, ist die erste Pflicht aller Eltern, seine Schüler zu beobachten und sie richtig beurteilen zu lernen, die erste Aufgabe jedes Lehrers, der mehr als Schablonen abdrücken will. Beugen und Zwingen gegen seine Natur läßt sich kein lebendes, kein organisches Wesen, oder es verkümmert und verkrüppelt. Wie dem Gärtner die Eigenart seiner Blumen und Bäume, so muß dem wahren Erzieher die Natur seines Zöglings vertraut sein: er muß wissen, wohin seine Anlage treibt und was ihm frommt und schadet. Und es ist nicht leicht noch wenig, was hier gefordert wird. Denn während beim erwachsenen, fertigen Menschen ein Teil seiner Anlagen bereits in bestimmter Richtung entwickelt, andere verkümmert oder abgestorben sind, so liegen in der jungen Seele noch zahlreiche und häufig entgegengesetze Triebe und Anlagen neben- und durcheinander, und es bedarf eines scharfen Auges, um das Lebenskräftige, das Entwicklungsfähige und Wertvolle von dem scheinkräftigen Schößling zu sichten, es braucht Erfahrung und Feinfühligkeit, um für den einzelnen jugendlichen Geist zu finden, was gerade für ihn natürlich und wohltätig ist. Die Erziehung darf nichts ausreißen, was eine Verstümmelung hinterlassen muß, nichts gewaltsam niedertreten, was durch den Druck nur widerstandsfähiger wird und sich zäher weiterrankt. Erst wenn der Erzieher das weiß, dann wird er — dann aber auch sicher — die organische Entwicklung des jungen Menschenkindes fördern und ihr die Richtung geben können, nicht indem er sie von außen zu zwingen sucht und sie dabei täppisch mißhandelt, sondern indem er den Bedingungen und Bedürfnissen ihrer Natur folgt und sie zu seinen Zwecken benutzt.

Wie das geschehen kann? auch das kann der Erzieher von dem Gärtner lernen. Wir haben oben gesehen, daß es — von der Züchtung im engeren Sinne abgesehen — zwei Mittel gibt, um Pflanzen und Tiere zum bestimmten Zwecke des Menschen umzugestalten: der allgemeine Einfluß der

Umgebung und die unmittelbar eingreifende einzelne Einwirkung des Züchters. Genau dasselbe wird beim Kinde der Fall sein. Auch hier wie bei allen Lebewesen ist die natürliche Kraft der Anpassung das erste und wesentlichste Element aller Entwicklung, und sie muß dazu führen, daß das junge Menschenkind von vornherein einen Kreis von Lebensgewohnheiten, von Anschauungen und Handlungsimpulsen durch unwillkürliche Nachahmung von seiner Umgebung übernimmt und sich durch Gewöhnung aneignet, wie das Insekt die Farbe der Blume und das Moos das Aussehen des Felsens annimmt, auf dem es lebt. So wird die Entwicklung des Kindes und damit der Erfolg aller erzieherischen Tätigkeit stets zum großen, vielleicht zum größten Teil von dem Einfluß der Umgebung, mithin von den sozialen Verhältnissen im weitesten Sinne des Wortes, aber auch von der besonderen Gestaltung des Familienlebens und der Eigenart seiner Mitglieder abhängig sein. Es war ein echt rationalistischer Fehlgriff Rousseaus, die Erziehung seines Emile von all jenen sozialen und individuellen Verhältnissen loszulösen und sie in eine gleichsam abstrakte Vereinzelung zu stellen, wo ein ebenso abstrakt gedachter idealer Erzieher, ohne jeden hemmenden oder ablenkenden Einfluß von außen, die Entwicklung leitet. Eine solche Erziehung gibt es nicht und hat es — vielleicht von vereinzelten Ausnahmen abgesehen — niemals gegeben. Der Einfluß der Umgebung wird stets vorhanden sein, und der Pädagoge wird stets mit ihm rechnen müssen. Wohl aber ist es ein Gebot für jeden Erzieher, die Umgebung des Kindes, soweit er es irgend vermag, dem Zwecke der Erziehung gemäß zu gestalten, wie der Gärtner das Erdreich auswählt, in das er die junge Pflanze setzt. Wenn auf das Kind von hier aus wünschenswerte Einflüsse wirken, so wird die Kraft der Anpassung von selber dahin führen, daß sich sein Triebleben, seine Lebensgewohnheiten und Anschauungen diesen Einflüssen gemäß gestalten. Die Gewöhnung ist es, welche hier als die Grundlage und Vorstufe aller eigentlichen

Erziehung hervortritt. Erst auf dieser Grundlage kann dann das unmittelbare Eingreifen des Pädagogen, die Erziehung im engeren und zugleich höheren Sinne des Wortes, wirksam werden: sie wird in manchen Fällen die Gewöhnung verbessern und ergänzen, in vielen sie durch verstandes- oder gefühlsmäßige Einwirkung festigen und stärken, in jedem Falle wird sie ihr als eine klärende und gestaltende Kraft zur Seite treten, um dem jungen Menschenkinde über die Dumpfheit der Instinkte hinaus zum bewußten Wissen und Wollen, zur festen Richtung auf bestimmte Ziele zu verhelfen.

Blicken wir von dem nunmehr erreichten Standpunkte zurück auf die Ansprüche und Verheißungen, die der Rationalismus dereinst in siegesgewisser Zuversicht an seinen Begriff von Erziehung knüpfte, so haben wir freilich in vieler Hinsicht Ursache, uns zu bescheiden. Die Macht der Erziehung ist eine beschränkte. Was sie vermag, ist keineswegs durch das Wollen und die Fähigkeit des Erziehers allein bestimmt; die individuellen Anlagen des Zöglings weisen den Erzieher von vornherein auf individuell bestimmte Wege und Ziele und schränken ihn hierdurch ein; ja sie bilden nicht minder wie die Einflüsse der Umgebung für das beste Wollen, für das höchste Können bisweilen unübersteigliche Hindernisse.

Allein diese Hindernisse und Schranken vermögen die Kraft und Wirksamkeit der Erziehungskunst doch keineswegs so einzuengen, daß sie dieselbe jemals entwerten, sie zu einer bloßen Dressierarbeit herabsetzen könnten. So wenig wie der Glaube an die Allmacht der Erziehung, so wenig hat der Wahn von ihrer Ohnmacht vor einer schärferen Betrachtung standgehalten. Vielmehr ergibt eine solche, wenn wir sie abschließend zusammenfassen, in großen Zügen folgendes Bild.

Alle wahre Bildung ist organische Entwicklung; diese anzubahnen, zu fördern, ihr die Richtung zu geben, sie dem bestimmten Ziele entgegenzuführen, ist das Werk jeder echten

Erziehungskunst. Die Seele des Kindes ist keine Tafel von Wachs, gleichmäßig weich und empfänglich für alles, was der Erzieher hineinzuschreiben gedenkt; aber sie ist auch nicht wie ein physikalisches Kraftzentrum spröde und unzugänglich, nach Maß und Art der Kraft ein für allemal unabänderlich bestimmt, so daß dem Pädagogen nichts zu tun bliebe, als ihr die Wirkungssphäre abzugrenzen. Der Erzieher kann das Kind nur erziehen wie der Gärtner die Blume oder den jungen Baum: liebevoll und treu beobachtend muß sein Auge auf ihm weilen, seine Natur muß er ihm ablauschen und sie zu seinen Zwecken benutzen, seine Entwicklungsfähigkeit prüfen und ihr die Bahn weisen, Bedingungen muß er schaffen, wie sie gerade dieses junge Wesen braucht, Ziele stecken, wie sie gerade dieses Menschenkind erreichen kann. Und wenn in allen Fällen die Natur und die Verhältnisse mehr tun, als der Erzieher schaffen kann, wenn die vererbte Anlage und die gegebenen Bedingungen der Entwicklung zusammen stets stärker sind als die schützende, die leitende und ordnende Hand des Gärtners: verzagen soll er darum nicht. Nicht jedes Samenkorn ist für die Ewigkeit gestreut; aber was er auch nur von Ansätzen zu neuer, höherer Entwicklung zu schaffen vermag, birgt den Keim zu unermeßlicher Weiterentwicklung in sich und kann vielleicht in folgenden Geschlechtern zu ungeahnter Blüte, zu reichster Fruchtentfaltung kommen.

Zweites Kapitel.

Das Ziel der Erziehung.

Haben wir durch die allgemeinen Betrachtungen des vorigen Abschnitts die Gewißheit erlangt, daß der Glaube an die Macht der Erziehung und ihrer Ideale kein bloßer Wahn ist, daß ihr wirklich eine bessernde und gestaltende Kraft innewohnt, so können wir nunmehr mit größerer Zuversicht als vorher den Blick auf unsere eigenen Zustände, unsere Wünsche und Nöte zurückwenden. Was stellt sich dem, der die Gegenwart kritisch überschaut, als das notwendige Ziel der deutschen Erziehung dar? Welchen Bedürfnissen entspringt sie? Welche Ideale birgt sie in sich?

Das entscheidende Kennzeichen unseres Zeitalters ist eine gewaltige, ja gewaltsame Anspannung aller Kräfte der Menschheit: auf das äußerste gesteigert und aufs äußerste ausgenutzt werden alle menschlichen Fähigkeiten, physische wie geistige, des Einzelnen wie der Gesamtheit. Der Kampf ums Dasein, der freilich zu allen Zeiten die Entwicklung der Menschheit beherrscht, hat neue, gesteigerte Formen angenommen, und schwer, ja unmöglich ist es, sich ihm zu entziehen, um abseits des rastlosen Treibens einen beschaulichen Ruheplatz, eine stille Befriedigung zu finden. Weit mehr als für seine eigene Zeit gilt für uns heutige Menschen das Wort Schillers:

Mächtig, selbst wenn eure Sehnen ruhten,
Reißt das Leben euch in seine Fluten,
Euch die Zeit in ihren Wirbeltanz!

Ihren Zögling lebensfähig, lebenskräftig zu machen, ist notwendigerweise das erste Ziel einer jeden Erziehung. Und

so wird es denn auch unsere erste Aufgabe sein müssen, den Einzelnen zu diesem gesteigerten Kampfe zu stärken und zu stählen. Kräfte zu entwickeln, möglichst alle, die in dem jungen Menschenkinde schlummern, sie zu steigern bis zu möglichst hoher Entfaltung, das muß in unseren Tagen mehr als in ruhigeren Zeiten das erste und nächste Ziel aller Erziehung sein: denn hierin liegt die Vorbedingung für die Selbstbehauptung des Einzelnen, für jede Art der Existenz überhaupt.

Der heutige Mensch — auch derjenige, dessen Beruf die körperliche Arbeit nicht ist — bedarf zunächst einer ausgiebigen Entwicklung körperlicher Kraft und Widerstandsfähigkeit, schon um die Masse und die Intensität der geistigen Arbeit, die das Leben von ihm fordert, leisten zu können. In früheren Zeiten stellte das gleichmäßige Fortleben in engen Kreisen, in verhältnismäßig kleinen Städten, das knappe Maß der äußeren Lebensführung, die durchschnittlich geringere Regsamkeit des geistigen Lebens auch an die physische Widerstandskraft des Menschen geringere Anforderungen, und leicht war es, denselben zu genügen. Heute wäre es nicht möglich, bei einer Lebensweise, wie sie etwa im 18. Jahrhundert der deutsche Bürger führte, einer Lebensweise ohne rationelle Körperpflege, einer Erziehung ohne gymnastische Übungen, ohne Ausbildung physischer Kräfte, ein lebens- und leistungsfähiges Geschlecht heranzuziehen und zu erhalten. Für die Gebote der Reinlichkeit, die Gesetze einer vernünftigen Ernährung und Tageseinteilung hat uns heutigen Menschen Erfahrung und Notwendigkeit, hat uns die Entwicklung der ärztlichen Gesundheitslehre die Augen geöffnet. Das Bedürfnis nach Bewegung und Kraftentfaltung wird durch den Anwachs der Städte, die Abgeschlossenheit von der freien Natur, in der der Großstädter lebt, gebieterischer fühlbar. Daher bildet die allgemeine Wehrpflicht wenigstens für das kräftigste Mannesalter ein heilsames Gegengewicht gegen die Unnatur unserer Lebensweise; und weit darüber hinaus haben die gesunden Instinkte

des Volkes und insbesondere der Jugend sich Gebiete körperlicher Übungen erschlossen, die sich frühere Zeiten versagten. Schlittschuhlauf und Schwimmen, vor kaum mehr als hundert Jahren in Deutschland unbekannte Künste, bilden heute einen unerläßlichen Bestandteil der Jugendausbildung. Und das Vorbild des englischen Volkes, welches unter den modernen Nationen am meisten und frühesten Wert auf Ausbildung und Pflege des Körpers gelegt hat, ist in den letzten Jahren immer mehr von Einfluß auf unsere Volkssitten geworden: Wassersport und Bewegungsspiele, von dort übernommen, sind auch bei uns schon mehr als eine Mode, sie sind offenbar auf dem Wege, ein dauernder Bestandteil unserer Jugendbildung und Lebensgewohnheit zu werden. Mag dabei nun auch manche Übertreibung mit unterlaufen — und wir werden weiterhin darüber zu reden haben, — soviel wird niemand bezweifeln: ohne ein solches Gegengewicht physischer Kraftentwickelung müßte das Maß von geistiger Anstrengung, das heute den bürgerlichen Berufsklassen im Durchschnitt auferlegt ist, zu einer raschen Degeneration führen.

Denn was verlangt das Leben und die Berufstätigkeit nicht alles von dem, der seine äußere oder innere Lebensführung irgend über das knappe Maß der Notdurft hinaus steigern oder gar in irgendeinem Sinne produktiv sein, auf seine Mitmenschen einwirken will? Er bedarf eines geschärften Anschauungs- und Auffassungsvermögens, einer hochgesteigerten Empfänglichkeit für die Eindrücke der Natur und der Umwelt überhaupt bis in ihre feinsten Unterschiede hinein. Er bedarf eines ausgedehnten Gedächtnisses, um die Fülle des Tatsächlichen, das von allen Lebensgebieten her auf ihn eindringt, zu bewahren. Er bedarf endlich einer aufs äußerste gespannten Kombinationskraft, um alle diese Anschauungen und Gedächtnisstoffe verwerten und zu seinen Zwecken verwenden zu können. Alle diese Eigenschaften verlangt man schon von dem jungen Menschen, schon beim ersten Eintritt in das Berufsleben. Und man verlangt von ihm nicht minder früh eine gewisse Fähigkeit,

sich in Welt und Menschen zurechtzufinden; er soll ungefähr wissen, wie es um ihn herum aussieht, und er muß, wenn möglich, Kenntnis fremder Sprachen besitzen, um auch außerhalb seiner nächsten und natürlichen Umgebung zurechtzukommen.

Diesen Zwecken dient denn auch die Erziehung, dient jede Art von Unterweisung in erster Linie. Man mag darüber streiten, ob die Form einzelner Lehranstalten, die Eigenart einzelner Unterrichtsfächer ihnen mehr oder weniger entspricht: im großen und ganzen ist es sicher, daß der gesamte Unterricht von der Volksschule bis weit in die Universität hinein, von der Entwicklung der einfachsten praktischen Fertigkeit bis zur wissenschaftlichen Unterweisung, zunächst auf die Entwicklung der Kräfte, wie sie das Bedürfnis des Lebens fordert, abzielt und zu ihrer Steigerung beständig beiträgt. —

Mit dieser Anpassung aller Kräfte nun aber, mit dieser fieberhaften Erhöhung der Nerventätigkeit, die das moderne Leben von der Jugendzeit an kennzeichnet, ist naturgemäß eine ebenso außerordentliche Zunahme der Sensibilität, der Reizbarkeit des Nervensystems verbunden. Diese aber erhöht die Leidensfähigkeit und steigert damit die Lebensbedürfnisse, hierdurch aber wiederum den Wettstreit um die Befriedigung derselben, den Kampf ums Dasein: so daß sich die moderne Menschheit, ja der einzelne Mensch beständig wie in einem glühenden Kreise umgetrieben sieht. Da droht denn die Gefahr, daß ein solches Dasein als eine unerträgliche Bürde empfunden wird und der stete Kampf seines Preises nicht mehr wert erscheint, des Preises, der für die Mehrzahl der Menschen ja doch nur in der Möglichkeit besteht, den Kampf ums Dasein fortzusetzen. Gewiß, unser heutiges Geschlecht ist zu tatkräftig und schaffensfreudig, als daß ihm pessimistische Hoffnungslosigkeit mit ihrem Gefolge, Abkehr vom Leben, Erschlaffung, Gleichgültigkeit nahe liegen sollte. Allein ein solcher Umschlag kann schnell genug kommen, und schon dem flüchtigen Nachdenken muß es

klar werden, wohin jene Überanspannung der Kräfte führen kann, ja führen muß, wenn wir, wie das am deutlichsten vielleicht in manchen Zentren Amerikas hervortritt, nur kämpfen, um zu leben, und leben, um zu kämpfen. Ein solcher Pessimismus aber braucht noch nicht einmal tief gegriffen zu haben, um verderblich auf die Erziehung, auf die kommende Generation, die ja in jedem Sinne das Produkt der lebenden ist, zu wirken: denn wer kann erziehen ohne Hoffnung? Alle äußeren Güter und Genüsse genügen nicht, um diesem Zustande des Kampfes und der Überreizung das erwünschte, das nötige Gegengewicht zu geben. Denn jeder äußere Besitz ist nur relativ: je mehr ein Mensch erreicht hat, desto mehr pflegt er zu begehren; und auch wenn er nichts mehr begehrte, so würde im Augenblick der Befriedigung, der Ruhe, zugleich unausgefüllte Leere und Langeweile an die Stelle der Anspannung treten. Noch verderblicher aber als pessimistische Verzweiflung ist für die Zukunft einer Gesellschaftsklasse, eines Volkes, die satte Blasiertheit, welche alles ihr eigen nennt, woran ihr gelegen ist, und die junge Generation in dem Gefühl aufzieht, daß sie keine Werte mehr zu erringen, keine mehr zu schaffen brauche, weil sie alle von den Eltern her besitze. Eine Erziehung in diesem Geiste führt immer und auf das schnellste zur Abstumpfung und Erschlaffung, kurz zum Verfall.

Und so ergibt sich uns ein zweites dringendes Bedürfnis der Gegenwart, dem die Erziehung nicht minder als jenem ersten entsprechen muß. Wie sie das junge Geschlecht zum Kampfe ums Dasein ausrüsten soll, so muß sie ihm das Leben lebenswert und erkämpfenswert machen. Der Kampf um des Kampfes willen verliert seinen Inhalt und reibt die Kämpfenden auf; Genuß und Besitz stumpfen sich ab und hinterlassen schließlich jenes Gefühl gähnender Leere und Nichtigkeit; nur ideale Güter sind es, die das Leben auf die Dauer lebenswert machen, und den Menschen vor Übersättigung wie vor pessimistischer Weltverachtung bewahren. Für sie Empfänglichkeit zu wecken wird daher ein Hauptzweck

aller Erziehung gerade in unserer Zeit sein müssen. Ideale Werte und Interessen zu schaffen, ist nicht nur ein Mittel, sondern auch ein wesentliches Ziel alles Unterrichts[1]).

Solcher Interessen lassen sich die verschiedensten denken, verschieden nach ihrem Inhalt wie nach den Kräften und Fähigkeiten, die sie in Anspruch nehmen. Eines davon, und zwar ein wesentliches, erwächst bereits aus der Ausbildung der physischen Kräfte, die sich uns oben als ein Bedürfnis der Gegenwart dargestellt hat. Was ursprünglich nur eine Notwendigkeit war, das ist, wie so oft, auch hier ein Gut an sich geworden: der lang mißachtete Körper kommt wieder zu seinem Rechte. Lange, nur allzulange haben bei uns in Deutschland die mittelalterlich-asketischen Vorstellungen nachgewirkt, daß „alles Fleisch" vom Übel sei, daß der Mensch sich seines Leibes zu schämen habe, ja, daß es seine Pflicht sei, denselben nach Möglichkeit zu ignorieren[2]). Noch jetzt sind diese Nachwirkungen in mancherlei Spuren erkennbar; aber doch wagt man es wieder offen auszusprechen, daß Kraft und Gewandtheit, daß Reinlichkeit und Gesundheit nicht nur als Bedingungen für geistige Leistung, sondern auch an sich schätzbar sind, daß ein schöner und durchgebildeter Körper auch an sich einen Wert darstellt, der bei aller Hochschätzung rein intellektueller Güter sein Recht beanspruchen darf. So reichen wir in diesem Punkte über das Mittelalter und seine Ausläufer hinweg dem Altertum die Hand, das in der gleich vollkommenen Ausbildung des Körpers und des Geistes das Ideal seines Menschentums sah. Es wird immer eine wunderbare Erscheinung bleiben, daß sich deutsche Erzieher jahrhundertelang theoretisch für das Griechentum begeistern konnten, ohne daß ihnen auch nur der Gedanke kam, die Grundlage des griechischen Wesens

[1]) In einem noch allgemeineren, aber doch verwandten Sinn hat bekanntlich Herbart die Forderung, Interessen zu schaffen, zur Grundlage seiner Erziehungslehre gemacht.

[2]) Vgl. Heinr. v. Eicken, Geschichte der mittelalterlichen Weltanschauung, besonders S. 718 f., 923 f.

und zumal der Erziehung: die harmonisch gleichmäßige Ausbildung der ganzen Menschennatur, der körperlichen wie der geistigen, praktisch durchzuführen.

Wenden wir uns nun aber rein geistigen Interessen zu, und fragen wir, welche unter ihnen für die Bildung der Jugend in Betracht kommen, so bietet das Leben der Gegenwart und die Überlieferung der Vergangenheit dem Auge des Erziehers eine Fülle dar, deren Masse blenden und verwirren müßte, wenn sie sich nicht vor dem überschauenden Blicke alsbald in drei große Gruppen gliederte. Es sind dies einmal die Teilnahme am religiösen Leben, seinen Äußerungen und Überlieferungen, zweitens das Interesse am Wissen und an wissenschaftlicher Erkenntnis und endlich die Freude an künstlerischem Schaffen und Genießen.

Die Religion könnte, ja müßte das höchste von allen idealen Gütern sein, wenn sie das Leben wirklich durchdränge; aber es wäre Selbsttäuschung, wollte man behaupten, daß sie das zu unserer Zeit über einzelne Persönlichkeiten und Kreise hinaus täte. Das religiöse Leben ist in unseren Tagen und zumal im Protestantismus unleugbar im Rückstande, trotz der zunehmenden äußeren Macht der Staatskirche, trotz Sonntagsheiligung und Kirchenbauten, — ob auf immer oder auf wie lange, wer wollte das sagen? Mag man nun aber die Tatsache selbst beklagen oder verdammen, so viel sollte man von jedem Standpunkt aus einsehen: es hieße Ungerechtes und Unmögliches verlangen, wollte man von der Erziehung, von der Schule die Erneuerung des religiösen Lebens fordern; und es wäre töricht, gar von Äußerlichkeiten wie Vermehrung der Religionstunden und der geistlichen Aufsicht eine solche Änderung zu erwarten. Die Schule kann diese Erneuerung ebensowenig schaffen, wie der Verfall ihre Schuld ist. Äußere Formen und Dogmen freilich können überliefert werden; eine Generation aber, die selbst nicht innerlich religiös ist, wird auch ihre Kinder nicht zu wahrer Religiosität erziehen. Daher kann nur aus dem Innenleben der religiösen Gemeinschaft selber eine solche

Wiederbelebung, sofern sie überhaupt möglich ist, hervorgehen; und wenn sie kraftvoll genug ist, so wird sie dann auch ohne besondere Einrichtungen und vor allem ohne äußeren Zwang die Erziehung beeinflussen, ja sich dienstbar machen[1]). —

Was nun zweitens die Wissenschaft betrifft, so darf man sich freilich auch hier nicht darüber täuschen, daß es zu allen Zeiten immer nur eine kleine Minderzahl besonders veranlagter Menschen gibt, denen das Forschen ein wirkliches Lebensbedürfnis, das Wissen an sich ein wesentliches Lebensgut ist: selbst unter den Gelehrten von Fach bilden die nicht die Mehrzahl, denen im innersten Herzen die Erkenntnis an sich ohne alle persönlichen und praktischen Ziele den Hauptwert des Lebens ausmacht; und noch geringer ist naturgemäß in allen übrigen Kreisen die Zahl derer, denen die Beschäftigung mit der Wissenschaft, soweit sie ihnen in gelegentlichen Freistunden möglich ist, einen entscheidenden Lebenswert darstellt. Und daß dem so ist, wer wollte darüber schelten? Die Wissenschaft steht wie jede andere Lebensmacht im Dienste des Lebens; sie vermag weder, noch

---

[1]) „Es ist sehr oberflächlich geurteilt, wenn man die Lage der Religion in der modernen Bildung wesentlich auf die Art des Religionsunterrichts zurückführen will. Die Wirkungsmöglichkeit dieses Unterrichts wird in diesen Diskussionen sehr erheblich überschätzt." So sagt H. Richert treffend in der Einleitung zu seinem „Handbuch für den evangelischen Religionsunterricht erwachsener Schüler" (Leipzig 1911), und er erklärt es für „einen verhängnisvollen Irrtum", die Zukunft des Christentums von dem Religionsunterricht in den Schulen abhängig zu wähnen. — In der Tat beweist schon das Beispiel Amerikas das Gegenteil. Hier kennt man überhaupt keinen Religionsunterricht in den öffentlichen Schulen, und gleichwohl ist das religiöse Leben im ganzen Lande rege und wirksam, es zieht viel weitere Kreise an als bei uns. Immerhin beitragen könnte auch der Religionsunterricht zur Vertiefung und Kräftigung dieses Lebens wenigstens wenn er überall und im ganzen Umfang in so freiheitlichem und zugleich so echt pädagogischem Sinne erteilt würde, wie es Richerts Werk, besonders in seinem allgemeinen Teil, fü einen engeren Kreis vorzeichnet.

beabsichtigt sie, „vom Kampf die Glieder zu entstricken". Es ist ein absurder Gedanke, die Ausgeburt eines hyperrationalistischen Zeitalters, daß die Welt nur da sei, um erkannt zu werden. Nein, die Wissenschaft ist um des Lebens willen da, und die echte, die lebendige Wissenschaft erkennt man eben daran, daß sie tatsächlich — mittelbar oder unmittelbar — dem Leben dient: so steht es heute um Nationalökonomie und Geschichte nicht minder wie um Naturwissenschaften und Philosophie. Und so benutzt denn auch die Erziehung, so insbesondere die Schule die wissenschaftliche Arbeit oder das, was man hier so zu nennen pflegt, wesentlich als Mittel, um bei ihren Zöglingen die Eigenschaften auszubilden, die sie fürs Leben brauchen: Fleiß und Ausdauer, Urteil und Gedächtniskraft. Das ist es ja, was das alte Wort: non scholae, sed vitae bedeutet; und wesentlich dasselbe ist es, was der oft mißbrauchte Ausdruck formale Bildung besagen will: nicht daß hier Formen ohne Inhalt eingeprägt werden, sondern daß die Schule mit dem besonderen Bildungsstoffe, den sie vermittelt, zugleich den Zweck im Auge haben muß, die allgemeinen Kräfte des Geistes an diesen Stoffen zu entwickeln und zu bilden.

Und doch hat — wer wollte das leugnen? — auch die Wissenschaft an sich, die Tätigkeit des Forschens und Erkennens, losgelöst von allen Beziehungen zum praktischen Leben, einen unendlich hohen Wert, einen Wert, der nicht nur dem Fachgelehrten, sondern jedem, der mit Ernst und Sammlung in ihre Kreise tritt, sich segensreich offenbart. Jede dem Ideal zugewandte Tätigkeit lenkt den Menschen von seinem eigenen kleinen Ich ab; sie befreit ihn, auf Momente wenigstens, von seinen persönlichen Sorgen und Nöten. So auch die Wissenschaft: sie macht frei und verleiht das Wohlgefühl der Freiheit. Indem sie das Leben in die Kreise ihrer Betrachtung zieht, erhebt sie den Menschen über sich selbst und zeigt ihm in der wechselnden Flucht ums Dasein ringender Erscheinungen die ewigen Gesetze, die in immer gleicher Erhabenheit und Unerbittlichkeit die Geister- und

Körperwelt beherrschen. Wer von so hohem Standpunkt die Welt zu betrachten gelernt hat, wer jene ewigen Gesetze kennt und den gewaltigen Begriff der Notwendigkeit, den sie verkörpern, gefaßt hat, der wird Ergebung und Fassung wahren, wo ihm selbst diese Notwendigkeit gegenübersteht, er wird Milde üben, wo er im Tun und Sein anderer — und entspräche dasselbe noch so wenig seinen Neigungen und Wünschen — die Wirkung jener Gesetze erkennt; er wird Parteigezänk und Parteileidenschaften vergessen und ohne Vorurteil richten: das Wissen macht nicht nur frei, sondern auch gerecht, es lehrt die Duldsamkeit der Kraft, nicht der Schwäche.

So hohe Güter vermag die Wissenschaft dem zu verleihen, der sich ihr hingibt, und wer sich ihr auch nur auf Zeiten und Stunden zu widmen vermag, auch der wird wenigstens einen Teil des Friedens und der Kraft empfangen, die von ihr ausstrahlen. Zweifellos ist es eine der höchsten Aufgaben der Erziehung und des Unterrichts, die Jugend dieses Segens teilhaftig zu machen, ihr die Empfindung für den Wert wahrer Wissenschaftlichkeit zu eröffnen. Und gewiß, es ist etwas in dem jugendlichen Lebensalter, was dem entgegenkommt; gerade junge Menschen, denen das Leben seine Sorgen, die entwickelten Triebe ihren Stachel noch nicht aufgedrückt haben, sind empfänglicher für jene ideale Arbeit als die älteren, die mitten im Kampfe ums Dasein stehen und für ihn ihre Kräfte aufwenden müssen. Die Begierde nach Wissen wie die Lust am Erkennen ist bei den meisten Menschen in der Jugendzeit größer als im späteren Lebensalter; und Schopenhauer spricht daher mit Recht von einer Jugendintellektualität, die er der Jugendschönheit vergleicht. Und doch darf man sich nicht darüber täuschen: was die Erziehung, was insbesondere die Schule im Knaben- und beginnenden Jünglingsalter zur Lösung jener Aufgabe tun kann, ist eng begrenzt und würde es auch dann sein, wenn nicht andere Aufgaben, gleich wichtig und dringend, ihren Platz beanspruchten. Kaum mehr

als eine erste Ahnung dessen vermag die Schule ihrem Zögling zu vermitteln, was der volle Anblick der Wissenschaft ihrem echten Jünger einst gewähren kann. Nur die Empfänglichkeit ist sie imstande da, wo sie eine schlummernde Anlage vorfindet, zu wecken und zu steigern; nur Probleme vermag sie zu zeigen und dadurch zu künftiger eigener Forschung anzureizen. Daher darf die Erziehung zur wissenschaftlichen Arbeit in der heutigen Schule nicht mehr so einseitig im Mittelpunkte stehen, wie sie das in der vergangenen Epoche getan hat.

Dem Wesen der theoretischen Kultur, aus welcher, wie wir noch des näheren sehen werden, das deutsche Gymnasium des 19. Jahrhunderts hervorgegangen ist, entsprach es, wenn dasselbe als höchstes und wesentlich bestimmendes Ziel vor Augen hatte, seine Schüler zu wissenschaftlicher Arbeit zu erziehen. Die gelehrte Schule wurde ausschließlich als Vorbereitung für die gelehrte Forschung gedacht; für jede andere Berufstätigkeit fiel nur so nebenbei etwas ab. Daß eine produktive Persönlichkeit auch etwas anderes sein könne als ein Gelehrter, ein Schriftsteller oder Künstler, daß man auch im Sprechen, im Handeln, in der unmittelbaren und vorbildlichen Einwirkung auf andere sich produktiv erweisen könne, war dem gebildeten Durchschnittsdeutschen lange Zeit ein fremder Gedanke. Mit diesen einseitigen Bildungswerten hat die deutsche Geschichte aufgeräumt: wir wollen weniger gelehrte Bücher erzielen und mehr echtes Menschentum erziehen. Wir leben in einer Zeit, in welcher die Wissenschaft zwar immerhin eine führende, aber nicht mehr eine einseitig herrschende Stellung einnimmt, einer Zeit, in der auch andere Berufsstände zu Worte kommen, und die höhere Schule die Bestimmung hat, allen höheren Berufen als Vorbereitung zu dienen. Der Begriff der Produktivität hat sich wie der der Bildung selbst erweitert, und die intellektuelle Entwickelung bildet selbst in der gelehrten Schule nur einen Teil des gesamten Erziehungsziels.

Die Erweckung des wissenschaftlichen Sinnes fällt nahezu ausschließlich der Schule anheim, und nur die höhere Schule vermag auf ihren höheren Stufen dieser Aufgabe gerecht zu werden. Anders steht es mit dem dritten unter den großen idealen Gütern der Menschheit, der Kunst. Ihre Wirkung ist so unmittelbar und so allgemein, daß sie keiner vorbereitenden Unterweisung bedarf, und daß sich ihr niemand ganz zu entziehen vermag; tief hinein in die unteren Schichten des Volkes dringt sie und die Höchsten der Nation zwingt sie nicht minder in ihren Bann. Nicht ohne Grund haben Dichter und Philosophen die Kunst als Erlöserin der Menschheit gepriesen: jene erlösende und befreiende Wirkung, welche die Wissenschaft auf verhältnismäßig wenige und bevorzugte Menschen ausübt, das Glück der Erhebung über das eigene Ich, vermag die Kunst jedem zu spenden, der sich ihr willig naht, und sie vermag jenes Wohlgefühl bis zur selbstvergessenen Entzückung zu steigern.

So könnte es scheinen, als bedürfe es — außer für den schaffenden Künstler selbst — keiner Erziehung zur Kunst, als wirke diese wie eine Himmelsmacht durch ihre bloße Erscheinung. Allein wenn sie dem Menschen mehr als den vereinzelten Genuß eines flüchtigen Augenblicks bringen, wenn sie ein wirklicher, ein dauernder Wert sein und das Leben wertvoller machen soll, so wird das Gefühl für ihre Wirkung zum Verständnis erhoben und geklärt werden müssen; und hierzu ist allerdings erziehende Unterweisung nötig. Und nicht nur die Kunst bedarf der Erziehung, in noch höherem Grade bedarf die Erziehung der Kunst, wenn sie ihr Ziel, die Entwicklung der geistigen Kräfte und ihre Befriedigung durch ideale Güter, in ganzem Umfang erreichen will.

Soll nun aber die Kunst wirklich eine erziehende Macht und ein wesentlicher Bestandteil der Jugendbildung sein, so erheben sich von vornherein einige bestimmte Anforderungen an die Art und Weise, wie sie in der Erziehung und im Unterricht betrieben werden muß.

In der Erziehung kann es sich niemals um ein bloßes Genießen und Genießenlernen handeln. Es muß vielmehr überall ein Moment der Aktivität hinzukommen: der künstlerische Genuß muß der Preis der eigenen Tätigkeit des Schülers sein. Dies gilt nicht nur für das Zeichnen und die Musik, sondern auch für Dichterlektüre. Freilich wird es hier nicht selten verkannt und bestritten, und wie ein Teil unserer Schriftsteller und Dichter, wenn sie sich über solche Fragen äußern, dem einseitigen Prinzip „l'Art pour l'art" das Wort reden, so gibt es auch eine nicht geringe Anzahl Pädagogen, welche die Stunden der Dichterlektüre zu Momenten rein passiven Stimmungsgenusses gestalten möchten[1]). Allein die Schule ist durch solche Verirrungen bisher im ganzen unberührt geblieben: der volle Eindruck der Dichtung wird hier überall durch Arbeit erkauft, sei es, daß dieselbe in der Bewältigung fremder Sprachen, sei es, daß sie in dem denkenden Durchdringen unserer heimischen Dichterwerke besteht. Und gesteigert wird dieser Genuß, wenn nach einem solchen Durchdringen und Durcharbeiten die Vorlesung, die Deklamation, die letztere natürlich nicht als Gedächtnisexerzitium, sondern als künstlerische Übung betrachtet und behandelt, hinzukommt: die dramatische Aufführung eines empfundenen und verstandenen Meisterwerks ist für die Schüler fast durchweg der höchste Genuß, den ihnen das Schulleben bieten kann. — Noch wesentlicher aber und unbestrittener tritt die eigene Tätigkeit des Schülers im Musik- und Zeichenunterricht hervor. Auch abgesehen davon, daß gerade in dieser Tätigkeit, und halte sie sich in

[1]) Besonders auf dem 2. Kunsterziehungstage in Weimar (9. bis 11. Oktober 1903) war diese Anschauung geradezu die vorherrschende. Hierüber habe ich mich sowohl in der dortigen Debatte als auch in der 3. Auflage meines Buches über den deutschen Unterricht (3. Aufl. Berlin S. 39 Anm.) eingehender geäußert. — Die schärfste und tiefste Kritik dieser einseitigen Bestrebungen aber finde ich in Fr. W. Försters „Schule und Charakter", besonders S. 21—28; 36—39. Auf das Buch und seine Bedeutung werde ich noch weiterhin zurückkommen.

noch so bescheidenen Grenzen, etwas unmittelbar Befriedigendes und Erfreuendes liegt, so gelangt man — und das ist für die Erziehung das Wesentliche — nur durch eigene Ausübung zu einem vollen Verständnis dieser Künste, zur Sicherheit in der Empfindung und im Urteil, zu gerechter und bescheidener Würdigung dessen, was wirkliche Künstler wollen und können. Der Zeichenunterricht wie der in der Musik sollten daher nicht als Vorbildung für den schaffenden oder reproduzierenden Künstler, sondern als Grundlegung für das Verständnis des Laien betrachtet und behandelt werden. Reden oder gar schreiben über eine Kunst sollte nur, wer sie selbst auszuüben versucht hat. Wenn dieser Grundsatz allgemein anerkannt wäre, so würde er zugleich das beste Gegengewicht gegen die gespreizte Oberflächlichkeit bilden, die sich anmaßt, über alle Künste urteilen und sprechen zu können, und die eine solche vermeintliche Universalität des Verständnisses wohl gar als „Bildungspflicht" betrachtet. Daß jeder Mensch — und womöglich nicht nur jeder Gebildete — in einer Kunst wirklich zu Hause sei, sie von innen heraus verstehe und in ihr eine höchste Befriedigung schöpfe, ist in jedem Sinne wünschenswert. Mit vollem Recht hat man einem verständigen Dilettantismus das Wort geredet[1]) — einem verständnisvollen und bescheidenen freilich, der in wirklichem Bedürfnis und nicht, wie das Klavierspiel, zu dem die heutige Jugend, namentlich die weibliche, herkömmlicherweise von den Eltern dressiert wird, in Eitelkeit und Modesucht oder dem Bestreben, die Zeit tot zu schlagen, seinen Ursprung hat. Denn die Kunst ist etwas zu Hohes und Hehres, als daß sie zum Vertreib müßiger Stunden oder zum Gegenstand öden Geschwätzes entwürdigt werden sollte: sie soll das Leben durchdringen, die Menschen erheben und stärken. Nur wenn sie ihre Kraft aus dem Bedürfnis des Lebens zieht, kann sie eine Kraftquelle fürs

[1]) Besonders Alfr. Lichtwarck in einer Reihe von kleinen, gedankenreichen Schriften: Das Arbeitsfeld des Dilettantismus: — Wege und Ziele des Dilettantismus usw.

Leben werden. Auch soll die Kunst kein Sonderbesitz der bevorzugten Klassen, der gebildeten Minderheit sein, sie soll auch auf ihren höheren Entwicklungsstufen ein Volksgut bleiben, gleichwie sie in ihrem Ursprung nach Goethes Ausdruck „eine Welt- und Völkergabe, nicht ein Privaterbteil einiger feiner, gebildeter Männer ist". Gegenüber dem wissenschaftlichen Unterricht, den immer einzelne Gruppen von Zöglingen trennen und herausheben muß, ist die künstlerische Erziehung ein einigendes Moment nationaler Bildung. Und richtig verstanden bildet sie zugleich ein Gegengewicht gegen die einseitige Verstandesmäßigkeit des gelehrten Unterrichts wie gegen die Passivität, zu der dieser, nach einer tiefsinnigen Bemerkung Herbarts, seine Schüler verurteilt. Ein verständnisvoller, in künstlerischem Sinne geleiteter Unterricht vermag auf den Einzelnen wie auf ganze Gesellschaftsklassen segensreich zu wirken, und es ist nicht zu verkennen, daß sich verheißungsvolle und fruchtbare Ansätze hierzu in unserm Erziehungswesen regen. —

Wir werden späterhin des näheren sehen, wie aus den eben entwickelten Anforderungen eine Masse von einzelnen Aufgaben, von Gegenständen und Lehrfächern für den Unterricht hervorgeht. Wie nun die Erziehung, wie insbesondere die Schule dieser Überfülle von Ansprüchen genügen kann, wie sie den verschiedenen Seiten der menschlichen Natur, die Berücksichtigung und Ausbildung fordern, gerecht zu werden vermag, wie sie körperliche und geistige, theoretische und praktische, wissenschaftliche und künstlerische Anlagen zugleich oder doch in einem verhältnismäßig kurzen Zeitraum fördern und entwickeln soll, das ist heute tatsächlich zu einem Problem geworden. Ein Widerstreit der idealen und der praktischen Interessen und Beschäftigungen tritt hervor, und es ist eine heiß umstrittene Frage, wieviel Raum den einen, wieviel den anderen in der Jugenderziehung gewährt werden soll. Es ist dies der letzte Sinn dessen, was man als Unterrichtsfrage zu bezeichnen pflegt. Wie die Lösung derselben gedacht und angebahnt werden kann,

werden wir in einem späteren Abschnitte zu untersuchen haben; vorerst ist von uns noch eine andere, nicht minder wesentliche Seite des Erziehungsideals ins Auge zu fassen.

Bis jetzt nämlich haben wir nur das Individuum ins Auge gefaßt, seine Erhaltung und Kräftigung, seine Sicherung im Lebenskampf, die Befriedigung, die der Einzelne aus den idealen Mächten, aus dem Können und Wissen gewinnen soll. Allein obwohl der einzelne Zögling der nächste Gegenstand der erzieherischen Tätigkeit ist, so ist es doch niemals der Einzelne, der das letzte Ziel dieser Tätigkeit, wenn wir sie in vollem Umfang und in ganzer Tiefe betrachten, bildet. „Wir erziehen den Einzelnen in der Gemeinschaft, durch die Gemeinschaft und für die Gemeinschaft," so sagt derjenige Denker, der in unserer Zeit der sozialen Bedeutung der erzieherischen Tätigkeit den kraftvollsten Ausdruck gegeben hat: Paul Natorp, der Verfasser der Sozialpädagogik. Und dieser Satz ist in einem doppelten Sinne wahr und zielweisend: denn einmal ist es in der Tat die Gemeinschaft der engeren und weiteren Lebenskreise: Familie, Vaterland, Kulturgemeinschaft, für die und zu deren Gliede wir das einzelne Menschenkind heranbilden wollen. Anderseits aber ist auch für den Einzelnen das letzte und höchste Glück, eine wahre und volle Befriedigung, nur in der Gemeinschaft mit anderen seinesgleichen zu finden.

Die Lostrennung von der Gemeinschaft mit anderen ist keinem Menschen möglich. Wir leben durch andere, und wir zehren von dem, was andere geschaffen haben; das gilt selbst von dem, der nach Goethes schönem Ausdruck seinen eigenen Wert in ungenügender Selbstsucht aufzehrt. Die bloße Anerkennung dieser Tatsache schafft schon die Bindung an die Gemeinschaft, in die wir hineingeboren sind, die Nötigung, die Werte anzuerkennen, die sich in dieser Gemeinschaft verkörpern, und die sie zusammen halten, das innere Gebot, auch im Kampf um das eigene Dasein diese Werte nicht zu verletzen. Eben dieses ist es, was wir P f l i c h t nennen. Und die Unterwerfung unter den Begriff

der Pflicht ist das erste Ziel jeder Erziehung sowohl wie jeder Gesetzgebung.

Aber darüber hinaus gibt es ein Anderes und Höheres. Im Verhältnis des Individuums zur Gemeinschaft ist auch die Tatsache begründet, daß die Selbstbehauptung, die freie Entfaltung der eigenen Kräfte den Menschen nur dann zu beglücken vermag, wenn sie mittelbar oder unmittelbar dem Dienste der engeren oder weiteren Gemeinschaft gilt, der er angehört. Ja, jene idealen Werte selbst, von denen wir oben gesprochen haben, Kunst, Wissenschaft und Religion entfalten sich nur unter dem Bewußtsein zu voller Kraft, daß man durch sie in einen großen Zusammenhang hineingetragen wird, in eine Gemeinschaft gleichfühlender und gleichstrebender Seelen. Und jede schöpferische Tätigkeit, die höchste Lust der Kraftentfaltung, die dem Menschen beschieden ist, wird von diesem Gefühl getragen. Nicht notwendig, daß das Bewußtsein davon jeden Augenblick diese Tätigkeit begleitet: der schaffende Künstler denkt nur an sein Werk; aber er würde nichts schaffen und wirken, wenn er nicht durch seine Arbeit für andere sichtbar und hörbar machen wollte, was er in seinem Inneren erfahren hat.

Warum sucht' ich den Weg so sehnsuchtsvoll,
Wenn ich ihn nicht den Brüdern zeigen soll?

So lautet Goethes Selbstbekenntnis. Zeitweilige Befriedigung mag aus jedem, noch so eigennützigen Erfolg hervorgehen — Erhebung und Glück immer nur aus dem, der über die engen Grenzen des eigenen Ich hinausträgt.

Hat der Begriff der Pflicht in jenem ersten Sinn einen eingeschränkten, ja wesentlich negativen Charakter, so ist die Sittlichkeit in diesem zweiten, höheren und umfassenderen Sinn etwas durchaus Positives und Produktives. Freilich, nur zu vielen Menschen genügt der erste Standpunkt, um die Regel für ihre Handlungen zu bilden. „Ich blicke ins Leben", so lautet eins der schönsten Worte Herbarts, „und finde sehr

viele, denen die Sittlichkeit etwas Beschränkendes, sehr wenige, denen sie ein Prinzip des Lebens selbst ist.“ Auf produktive Sittlichkeit, das Ideal sittlicher Tätigkeit und Wirkung sollte alle Charaktererziehung abzielen. Die Selbstbehauptung des Einzelnen, die Entwicklung seiner ideellen Kräfte im Dienste der Gemeinschaft, dasjenige, was Goethe mit einem einfachen Worte „Tüchtigkeit“ nennt, ist das eigentliche und letzte Ziel der sittlichen Erziehung.

Und doch erwächst aus dieser Hingabe an die Gemeinschaft leicht ein gefahrbringender Zwiespalt. Den eigenen Nutzen, wo es nottut, dem allgemeinen zu opfern, ist Pflicht; nicht aber kann es Pflicht sein, auch den eigenen Wert preiszugeben oder das, was diesen Wert ausmacht: das innere Wesen, Überzeugungen und Ideale, Fähigkeiten und sittlichen Willen, kurz das, was man mit einem Worte die Persönlichkeit nennt. Die Schwächung der Persönlichkeit in diesem Sinne ist immer ein Nachteil, ja eine Gefahr zunächst für den Einzelnen, dann aber auch für die Gemeinschaft, der ihr Wert zugute kommen soll.

Nun ist es freilich nicht zu leugnen, daß die Grenzen zwischen Berechtigtem und Unberechtigtem sich leicht verwirren und verwischen. Individualismus und Egoismus sind verwandte Erscheinungen, und jener geht nur zu oft in diesen über. Je entschiedener sich der Mensch seiner Eigenart bewußt ist, je deutlicher er seine persönliche Kraft fühlt, desto geneigter wird er sein, die Welt um sich her vom Standpunkt seiner Persönlichkeit aus nicht nur zu betrachten, sondern auch zu behandeln; er wird streben, seine Umgebung zu unterwerfen, oder wenn er das nicht vermag, doch unter allen Umständen seine Unabhängigkeit zu behaupten. Das Gefühl der Verpflichtung, des Zusammenhangs mit der Gemeinschaft wird zurücktreten; gerade bei starken Naturen kann sich der Egoismus bis zur Ruchlosigkeit steigern. Die Zeit der italienischen Renaissance gibt uns das Bild eines solchen Geschlechts: eine Fülle hochbegabter, selbständig ausgeprägter Persönlichkeiten, aber keinerlei Gefühl der

Verpflichtung, weder dem einzelnen Mitmenschen noch der Gemeinschaft gegenüber. Die Folge davon politische Zersplitterung und Ohnmacht, ja schlimmer als das: beständige Kämpfe, ohne Treu und Glauben, ohne Schonung des Schwachen geführt. Und die starken Individuen, die Vertreter höchster persönlicher Kultur retten das gemeinsame Vaterland, retten sich selbst nicht vor der Unterjochung durch erobernde Nachbarn, die an Kultur weit unter den Besiegten stehen[1]).

Freilich würde es falsch sein, diese Erscheinung unbedingt zu verallgemeinern. So nah verwandt Individualismus und Egoismus sind: sie fallen dennoch keineswegs zusammen. Zunächst tritt egoistischer Mangel an Gemeinsinn häufig auch da hervor, wo es keine starken Persönlichkeiten gibt. Verfallende Staaten, oligarchisch regierende Klassen zeigen uns meistens dieses Bild: man denke z. B. an das alte Karthago oder den französischen Adel unmittelbar vor der Revolution. Von keiner starken Individualität getragen, hat der Egoismus kein anderes Ziel als Besitz und Genuß im niedrigsten Sinne des Wortes; soweit er nach Ehre und Macht verlangt, sind sie rein äußerliche Zugaben oder Mittel, um jene Güter zu sichern. Die Selbstsucht zeigt sich hier vor allem als Feigheit, als Furcht für Leben und Besitz; sie ist immer geneigt, das Allgemeinwohl preiszugeben, um sich selbst zu erhalten. Wie gewaltig erscheint demgegenüber das Bild der Renaissancekultur mit ihrer politischen Zersplitterung und ihren großen Frevlern! Diese Frevler strebten freilich auch nach Lebensgenuß, vor allem aber doch nach Ruhm und Macht, nach der Herrschaft über die Phantasie ihrer Mitmenschen, nach Verherrlichung in Kunst und Dichtung. Sie waren jeden Augenblick bereit, wie die Existenz ihrer Mitbürger, wie das Wohl der Gemeinschaft, der sie angehörten, auch ihr eigenes Leben in die Schanze zu schlagen.

---

[1]) Vgl. die berühmte Schilderung bei Jak. Burkhardt im zweiten Abschnitte der „Kultur der Renaissance", S. 161^3 f.

Mit einem Worte: dort die engherzige Selbstsucht der Schwäche, hier der ungebändigte Lebenstrieb der Kraft.

Nun aber gibt es auch umgekehrt Perioden der Geschichte, wo eine ausgeprägt individualistische Entwicklung sich mit einem ebenso kraftvollen Gemeinsinn vereinigt. Wie der eben geschilderte Zustand der kläglichste, so ist dieser zweifellos der erfreulichste, den die Geschichte eines Volkes aufweisen kann, und wie jener den Verfall, so bezeichnet dieser den Höhepunkt einer Kultur, einer nationalen Entwicklung. Die Griechen in der Epoche der Perserkriege, die Römer während des zweiten punischen Krieges, die Engländer in dem Jahrhundert von Elisabeths Thronbesteigung bis zu Cromwells Tode zeigen uns dieses Bild. Aber auch der Geschichte unseres Vaterlandes ist es nicht fremd: während in Italien die Renaissance blühte, erstand in Deutschland die Reformationsbewegung, die ihrem Wesen nach kaum minder individualistisch war und doch zu gleicher Zeit getragen wurde von einem lebendigen Gemeinsinn und von dem tiefsten Gefühl der Verpflichtung gegenüber den Glaubensgenossen wie dem Staat und der Nation. Und wann hätte es in Deutschland, in Preußen zumal, einen größeren Reichtum eigenartiger und kraftvoll ausgeprägter Charaktere gegeben als in den Jahren, die den Befreiungskriegen vorangingen? Damals aber waren es gerade die ausgesprochensten Persönlichkeiten, die Stärksten unter den Starken, die sich mit der größten Hingabe in den Dienst der gemeinsamen Sache stellten: Männer von der knorrigen Eigenart Fichtes, Steins, Gneisenaus.

Und wen sollte das wundern? Schließt doch das Bewußtsein des eigenen Wertes und der eigenen Kraft gewiß nicht das Gefühl für den Wert der Gemeinschaft, der man angehört, und der Güter, die sie in sich faßt, aus. Im Gegenteil, ohne dieses Kraftbewußtsein hat es nie einen großen Staatsmann, nie einen wahren Helden gegeben. Denn die letzte und tiefste Quelle aller Kraft ist stets die Persönlichkeit: das wird den Zeitgenossen Bismarcks und Moltkes schwerlich paradox erscheinen. Ohne den Mut, sein eigenes Selbst zu

sein und sein eigenes Empfinden auszuleben, gibt es auch nach außen hin weder Kühnheit noch Größe; ohne diesen Mut gibt es keine Wahrheit und Kraft des Gefühls, weder in Haß noch in Liebe, weder in Begeisterung noch in Zorn. Wo daher einem Volke der Mut der Persönlichkeit verloren gegangen ist, da droht die Gefahr, daß auch die Gemeinschaftsgefühle Stärke und Aufrichtigkeit einbüßen und ihren Inhalt verlieren: Patriotismus und Frömmigkeit werden zu hohlen Phrasen, zu gleißenden Formen, die nichts decken als die egoistische Sucht nach Schutz und Gewinn durch die Gemeinschaft, durch den Staat oder die Kirche. Aber Formen und Phrasen schützen nicht vor inneren und äußeren Gefahren; und wo es an Persönlichkeiten fehlt, da fehlt es in der entscheidenden Stunde an Führern. Und dann kann es sich zeigen, wie einst im Kampfe Europas gegen Napoleon, daß die Verbindung aller Schwachen nicht stand hält vor einem einzigen Manne, der seine Kraft aus sich selber schöpft.

So ergibt sich uns, daß es im Interesse der Gemeinschaft nicht minder wie des Einzelnen liegt, die individuelle Kraft zu stärken und den Mut der Persönlichkeit nicht absterben zu lassen. Nicht Gemeinschaftsgefühl oder Individualismus kann das Leitwort und Ziel der Entwicklung eines Volkes sein, sondern nur beides zusammen, eines das andere ergänzend und heilsam einschränkend.

Den Ausgleich nun zwischen beiden anzubahnen, ist vor allem Sache der Erziehung: es ist das eigentliche Problem der Charakterbildung und als solches von noch grundlegenderer und umfassenderer Wichtigkeit als das Unterrichtsproblem, das uns vorhin entgegentrat. Von dem Verhältnis des Individuums zur Gemeinschaft hängt nicht nur die Gestaltung des sozialen und politischen Lebens ab, von ihm hängt alle sittliche Kultur überhaupt ab: dieses Verhältnis für jeden einzelnen Zögling zu gestalten, ist die höchste Aufgabe der sittlichen Erziehung.

Wie steht es nun mit dieser Aufgabe, mit ihren Voraussetzungen und ihrer Lösung in unserer Zeit und in unserem Vaterlande?

Es ist eine unbegründete Anklage, wenn man zuweilen aussprechen hört, daß es unserem Zeitalter, unserem Volke an sittlichem Idealismus fehlt. Der Gemeinsinn ist im Gegenteil kraftvoller und höher entwickelt, als er es, in Deutschland wenigstens, jemals zuvor gewesen ist. Es ist wahr, daß man ihn gerade da zuweilen am auffallendsten vermißt, wo man ihn am ersten erwarten sollte: bei den herrschenden Klassen und ihren Vertretern auf den Höhen der Gesellschaft und an der Spitze der Parteien und Behörden. Es sind eben zumeist nicht die Opferwilligen und idealistisch Gesinnten, welche im Kampfe emporzusteigen pflegen, sondern die, welche die eigene Persönlichkeit am kräftigsten und klügsten zur Geltung zu bringen wissen. Und Besitz und Macht wirken selten als sittliche Mächte, am seltensten da, wo sie sich vererben. Aber der Gemeinsinn ist vorhanden, ja er wächst unter unseren Augen von Tage zu Tage, und er kommt, wie natürlich, wenn ein Trieb der menschlichen Natur in einem Zeitalter besonders stark entwickelt ist, den verschiedensten Gemeinschaften zustatten: mögen sie Vaterland oder Kirche, politische oder soziale Partei heißen. Niemand wird es leugnen, daß der Patriotismus eine lebendige und wirksame Kraft in unserem Leben ist, so lebendig und wirksam in diesen Zeiten der Erfüllung, wie er es nur jemals in den Zeiten der Hoffnung war. Mag sich auch noch soviel Chauvinismus und Phrase — hinter denen sich stets Unwahrheit und selbstsüchtiges Interesse verstecken — hervor an die Oberfläche drängen und dort Blasen werfen: jeder, der Fühlung mit dem Leben unserer Zeit hat, weiß es doch, daß in der Tiefe kraftvoll und still, wie jedes ernste Gefühl, die Liebe zu heimischer Sprache und Art, die Liebe zum Vaterlande lebt. Aber wer dürfte verkennen, daß auch in den Bewegungen der Massen, selbst wo sie irre geführt sich auf falsche Ziele richten, ein entschiedener Idealismus,

Aufopferungsfähigkeit und Gemeinsinn wirksam ist! Und auch der kleineren und lockereren Gemeinschaften darf man nicht vergessen, die in privaten Vereinigungen Linderung des Elends, Hebung des Wohlstandes und der Bildung im Volke anstreben. Mag sich immerhin persönliche Eitelkeit und selbstsüchtige Berechnung hineinmischen: getragen werden diese Gemeinschaften doch von einem Gefühl der Verpflichtung der Besitzenden gegen die Besitzlosen, von einem sittlichen Idealismus, der ehrlich das Wohl des Nächsten, des Allgemeinen anstrebt.

Nein, es mangelt unserer Zeit nicht an pflichtbewußtem Gemeinsinn; aber auf der Gegenseite scheint eine sittliche Schwäche zu liegen, die, wenn sie weiter um sich greift, unserm Leben verhängnisvoll werden kann. Alle Massenbewegungen unseres Zeitalters zeigen Kraft, aber den Persönlichkeiten fehlt es an kraftvoller Eigenart. Überall sucht der Einzelne Anlehnung an die Gemeinschaft, und wie selten findet er den Mut, der für sich selber einsteht! Wie viele unter unseren hervorragenden Zeitgenossen wagen es, auf eigene Art zu empfinden, sich eigene Überzeugungen zu begründen und für diese Empfindungen und Überzeugungen einzutreten, auch wenn sie sich dadurch in Widerspruch mit ihrer Gesellschaftsklasse setzen? Was bewundern denn an Bismarck auch diejenigen, die gelernt haben, noch etwas anderes als den Erfolg zu bewundern? was erkennen auch seine Gegner widerwillig in ihm an? Vor allem doch den Mann, der stets den Mut und die Kraft gehabt hat, er selbst zu sein. Und doch hat durch ein tragisches Verhängnis gerade die rücksichtslos sich durchsetzende, die unterjochende Kraft, die von ihm ausging, vielleicht mehr als irgendetwas anderes zur Schwächung der Persönlichkeit in Deutschland geführt.

Begreiflich genug ist diese Schwäche, — sie hängt mit der Stärke auf der anderen Seite innigst zusammen. Der Anlage des deutschen Volkes entsprechend, die durch und durch individualistisch ist, weist die deutsche Geschichte

zu allen Zeiten mehr starke Persönlichkeiten als kraftvollen Gemeinsinn auf. Die einseitig individualistische Richtung unseres Volkscharakters hat zu einer vielhundertjährigen politischen Zersplitterung geführt oder vielmehr eine nationale Einheit nie aufkommen lassen. Da ist es denn verständlich, daß der Rückschlag, nachdem er einmal eingetreten, um so stärker geworden ist. Wir haben aus der Geschichte unseres Vaterlandes, „einer langen Leidensgeschichte", gelernt und wir lernen täglich aus der Entwicklung unseres wirtschaftlichen Lebens die eine Lehre: daß Zusammenschluß stark macht und der Einzelne nichts gegen die Masse vermag. Da ist es denn kein Wunder, wenn der Einzelne um jeden Preis diesen Zusammenschluß sucht, und sollte der Preis auch sein eigenes Selbst in des Wortes edlerem Sinne sein. So lange Zeit war es der Stolz des Deutschen, der seine Kraft fühlte, der Gesamtheit nicht zu bedürfen, sich als ein Wesen außer, das heißt über den Massen zu empfinden: jetzt ist sein Ehrgeiz einzig dahin gerichtet, ein geachtetes, wenn irgend möglich ein hervorragendes Mitglied seiner Gemeinschaft zu sein. Es bedarf keines Wortes darüber, wie berechtigt, wie notwendig dieser Umschlag ist, aber es leuchtet auch ein, wie groß die Gefahr ist, die er mit sich führt, die Gefahr, sich selbst aufzugeben, die eigene Überzeugung den Meinungen seiner Kaste, sein lebendiges Empfinden dem Herkommen der Gesellschaft, das eigene innere Wesen äußerlichen Formen aufzuopfern. Auf den Höhen der bürgerlichen Gesellschaft der Reserve-Offizier und der Korps-Student, in der Tiefe der „klassenbewußte Proletarier", — das ist das Bild des heutigen deutschen Lebens.

Wir verstehen, daß es so ist; aber wir fragen: soll es so sein, muß es so bleiben? Und, was uns hier vor allem angeht: soll die Erziehung diese nivellierende und assoziierende Bewegung der Zeit stärken und fördern? Unbedenklich müßte man diese Frage mit ja beantworten, wenn nur die Wahl zwischen den alten und den neuen Zuständen, zwischen Zersplitterung und Selbstentäußerung bliebe. Eine Existenz,

wie Deutschland und die Deutschen sie vor hundert Jahren führten, wieviel Schönes und Hohes trotz aller äußeren Erniedrigung auch dadurch gezeitigt wurde, ist für uns heute schlechthin unmöglich: sie würde mit dem Untergang in nationaler wie in wirtschaftlicher Beziehung gleichbedeutend sein. Wir müßten also preisgeben, was preisgegeben werden kann, und wenn es das Kostbarste wäre, was wir besitzen, um den Rest, um das Leben zu retten.

Aber sollte hier nicht ein Ausgleich möglich sein? Sollte es nicht gerade die Erziehung sein, die imstande wäre, diesen Ausgleich herbeizuführen? Eine Erziehung müßte es sein, die dem jungen Geschlecht die Werte vereinigt überlieferte, die seine Vorfahren nur im Laufe einer langen Geschichte in der Aufeinanderfolge vieler Generationen zeitigen konnten; eine Erziehung, die ihren Zögling, indem sie ihn für sich und seinen Beruf tüchtig machte, zugleich zu einem bewußten und kraftvollen Träger des Gemeinwesens bildete. Eine Erziehung, die ihn lehrte, einen hochgemuten und ehrlichen Idealismus mit einem gesunden realen Sinn zu verbinden.

Dies, denke ich, ist das Ziel, das unsere Vaterlandsfreunde im Auge haben, wenn sie eine *staatsbürgerliche* Erziehung der deutschen Jugend fordern, dies insbesondere, was dem klarsten und umfassendsten Vertreter dieser Forderung Georg Kerschensteiner vor Augen stand, als er sie zuerst erhob.

Es ist klar, daß staatsbürgerliche Erziehung in diesem allgemeinsten Sinne sich nicht ohne weiteres mit dem engeren Begriff politischer Bildung deckt. Anteil am Gemeinwesen braucht nicht immer Anteil am politischen Leben zu sein. Viele Männer und Frauen, die diesem letzteren völlig fern bleiben, leisten der Gesellschaft, dem Stande, der Stadt, der sie angehören, die wichtigsten Dienste. Dürfen wir aber im Staate nicht mehr, wie es die Deutschen des 18. Jahrhunderts taten, eine bloß äußerliche Einrichtung zur Sicherung der Kultur erblicken, sondern vielmehr die Verkörperung der nationalen Kräfte und Werte, die Organi-

sation des Kulturlebens selbst, so sollte der lebendige Anteil am Staatsleben allerdings eine höchste Betätigung männlicher Tüchtigkeit sein und die Bildung zu staatsbürgerlicher Gesinnung und Tüchtigkeit auch im engeren Sinne des Wortes eine der höchsten Aufgaben der öffentlichen Erziehung.

Denn es ist zwar gewiß, daß diese Aufgabe nicht ausschließlich von der Schule geleistet werden kann, daß vielmehr der Geist des Elternhauses einerseits, das öffentliche Leben andererseits zusammenwirken müssen, ja, daß nur durch die vereinigte Arbeit einer Generation die andere erzogen werden kann. Indessen der greifbarste Anteil an der Jugenderziehung fällt auch hier der Schule zu, und es ist daher ebenso begreiflich wie berechtigt, wenn im Laufe der letzten zehn Jahre nach dieser Richtung hin immer entschiedenere Ansprüche an den öffentlichen Unterricht gestellt worden sind. Zwar liegt unseren deutschen Erziehungsanschauungen der Gedanke fern, die Schule dem politischen Leben unmittelbar dienstbar zu machen, wie das in Amerika geschieht. Wohl aber dürfen wir verlangen, daß sie ihre Zöglinge für die Teilnahme am Staatsleben vorbereiten soll, etwa im gleichen Sinn und Maß, wie der Religionsunterricht sie für die Teilnahme am christlichen Gemeinschaftsleben vorbereiten will. Mit dem Beginn des neuen Jahrhunderts hat diese Forderung begonnen sich durchzusetzen. Von jetzt an hat die Bewegung immer weiter um sich gegriffen, eine immer ausgiebigere Diskussion füllt die Fachblätter wie die Tageszeitungen. „Staatsbürgerliche Erziehung" und „Bürgerkunde" sind Schlag- und Modeworte geworden, ein Schicksal, das auch gerechten Forderungen des Tages selten erspart bleibt.

E i n s ist von vorn herein gewiß oder sollte es doch sein: nur durch Erziehung im höchsten Sinne des Wortes, nicht durch Reden und Rühmen können wir die Arbeit leisten, die hier erforderlich ist. Man scheint das bei uns bisweilen zu vergessen. Zwar wird jedem einleuchten, daß man Knaben

nicht zu Männern macht, indem man ihnen den Wert der Persönlichkeit — und gar etwa ihrer eignen — predigt, sondern indem man ihnen Freiheit läßt, die Anlagen, die in ihnen schlummern, zu entwickeln, indem man überflüssigen Druck von ihnen fernhält, kurz indem man sie als Individuen behandelt. Aber daß es auch mit den Gemeinschaftsgefühlen, mit Sittlichkeit und Frömmigkeit und Vaterlandsliebe ebenso steht, dafür scheint an manchen Stellen die Empfindung geschwunden zu sein. Insbesondere über den Patriotismus, wie ihn heute die öffentliche Erziehung in Deutschland versteht und bei der Jugend zu erwecken sucht, scheint ein warnendes Wort am Platze zu sein.

Denn nicht selten macht sich dieser Patriotismus allzu laut und allzu breit, nicht selten erscheint er mit einem engherzigen Chauvinismus verbunden, der ebenso unedel wie der wahren Natur des Deutschen fremd ist. Ein Volk muß sein Vaterland lieben, wie es Sonnenschein und Luft liebt, und wie Wärme und Licht muß diese Liebe alle seine Lebensäußerungen durchdringen: als etwas Selbstverständliches und Unentbehrliches, als etwas, ohne das kein Leben möglich ist. Wo das erreicht ist, da ist es auch selbstverständlich, daß das Volk jedem Angriff auf das Vaterland entgegentritt, wie einem Versuch, ihm Licht und Luft zu entziehen, und daß der Einzelne, wohin auch das Schicksal ihn verschlagen mag, sein Vaterland mit sich nimmt. Aber wie könnte man das durch Predigen und Reden, durch Feste und Demonstrationen erreichen? Sie mögen gelegentlich am Platze sein, wie denn jedes Gemeinschaftsgefühl sich zuweilen in gemeinsamen Äußerungen Luft machen muß; wo sie aber allzu regelmäßig, allzu häufig wiederkehren, da ist Gefahr vorhanden, nicht sowohl, daß die Vaterlandsliebe überhitzt, sondern daß sie veräußerlicht und verflacht wird. Denn jede tiefe und wahre Neigung, bei uns Deutschen zumal, hat etwas Keusches und Sprödes; sie tritt nicht gern unverhüllt ans Tageslicht und sucht sich nicht in viel Worten und Demonstrationen Luft zu machen: wo das geschieht, da sind wir geneigt, an ihrer

Echtheit und Tiefe zu zweifeln. Wer wird viel Aufhebens davon machen, daß er Vater und Mutter liebt? Das ist eben selbstverständlich wie die Natur! Wer möchte der Meinung sein, daß sich wahre Frömmigkeit und innige Ergebenheit in Gott dadurch zeige oder stärke, daß man die Gottergebenheit beständig auf der Zunge trägt? Und sollte es sich mit der Liebe zum Vaterlande anders verhalten? Wie Vater und Mutter, so soll unsere Jugend das Vaterland lieben lernen: innig und still in Gesinnung und Taten, aber ohne viel Worte.

Es ist kein Zweifel, daß die nationalen Unterschiede nach außen hin an Bedeutung verloren haben und immer mehr verlieren, trotz aller künstlichen Erhitzung des Nationalgefühls. Die Kulturvölker schließen sich tatsächlich immer enger aneinander; alle wesentlichen sozialen und geistigen Interessen sind ihnen gemeinsam; eine große Zahl von Gebildeten liest und lebt in drei Sprachen. Aber freilich, innerhalb dieser großen Gemeinschaft werden jene Unterschiede stets ihre Bedeutung wie ihre Berechtigung behalten, als Eigenart der Sprache und der Empfindungsweise, der Überlieferung und Sitte, als Heimatsgefühl und Pietätsempfindung. Diese sittlichen und geistigen Mächte, aus denen jeder wahre Patriotismus erwächst, stärkt man nicht durch die großspurige nationale Phrase, sondern allein dadurch, daß man der Jugend die Werte anschaulich nahe bringt, welche das Vaterland umschließt, daß man ihr heimische Art und Sprache, Poesie und Geschichte verständlich macht, daß man den jungen Menschen zeigt, wie das heimische, in heißen Kämpfen von ihren Vätern erstrittene Staatswesen jedem einzelnen von ihnen Recht und Freiheit verbürgt. Was die Schule nun in dieser Hinsicht Positives tun und leisten kann, das wäre, soweit es nicht in die spezielle Methodik der einzelnen Lehrfächer gehört, in dem besonderen Teile dieses Buches zu erörtern. Die wichtigsten allgemeinen Gesichtspunkte aber sollen gleich hier, wo es der Zusammenhang mit sich bringt, hervorgehoben werden.

Von der allgemeinen Aufgabe der staatsbürgerlichen Erziehung scheidet sich praktisch die weit enger begrenzte des Unterrichts in der Bürgerkunde.

Die Kenntnis unserer staatlichen und gesellschaftlichen Einrichtungen ist lange Zeit im Jugendunterricht ungebührlich vernachlässigt worden. Aber zweifellos ist derselbe seit einer Reihe von Jahren an der Arbeit, das Versäumte nachzuholen. Die Volksschule darf, soweit ich es zu übersehen vermag, den Ruhm beanspruchen, hier vorangeschritten zu sein. Allein auch die höheren Schulen sind sichtlich an der Arbeit, nachzukommen. Und wenn das in langsameren Schritten geschieht, so mag der Grund wohl der sein, daß diese Schulen seit lange mit Unterrichtsstoff überladen sind, der sich mit der steigenden Entwicklung des Kulturlebens noch beständig vermehrt, und daß daher der Einreihung der Bürgerkunde in den Lehrplan praktische Schwierigkeiten entgegentreten.

Dennoch darf man nicht zu dem Auskunftsmittel greifen, das dem Verlangen nach philosophischer Unterweisung und anderen unbequemen Ansprüchen gegenüber beliebt ist: zu der Erklärung, daß solche Anforderungen *gelegentlich*, oder was praktisch ungefähr dasselbe bedeutet, daß sie im Unterricht *aller* Fächer zu berücksichtigen seien. Denn *gelegentlich* heißt im Schul- wie im sonstigen Leben nur zu oft so viel wie *gar nicht*; und was alle Fachlehrer lehren sollen, dafür fühlt sich kein einziger verantwortlich. Einen festen Ort muß die staatsbürgerliche Unterweisung im Lehrplan haben, wenn überhaupt Ernst damit gemacht werden soll. Aber dieser feste Ort bedeutet keineswegs ein eigenes Fach und besondere Stunden. Die Zersplitterung in einzelne Lehrfächer, an der unsere höheren Schulen sämtlich leiden, darf auf keinen Fall weiter getrieben werden, als es bereits geschehen ist. Das pädagogische Bedürfnis geht auf Zusammenfassung der Lehrgebiete, nicht auf weitere Abspaltungen. Zudem ist für die Bürgerkunde auf der höheren Schule der Geschichtsunterricht ebenso der ge-

gebene Ort wie in der Volksschule die Heimatskunde. Zu einer indirekten Berücksichtigung gibt schon der Unterricht in der alten Geschichte Veranlassung. Die griechischen und römischen Verfassungszustände und Gesetze sollten mit den unseren verglichen und beide aneinander zur Klarheit gebracht werden. Das ist, wie mir persönliche Lehrerfahrung gezeigt hat, in weit ausgedehntem Maße möglich und belebt das Interesse wie das Verständnis der Schüler ungemein. Von unmittelbarer Wichtigkeit freilich ist es, daß eine, wenn auch eingeschränkte, so doch zusammenhängende Kenntnis unserer deutschen staatlichen Rechte und Einrichtungen überliefert wird, und dieses geschieht am naturgemäßesten, indem man die neue vaterländische Geschichte dazu benutzt, die Entstehung und Entwicklung dieser Einrichtungen zur Anschauung zu bringen.

Denn gewiß keine Schule sollte ihre Zöglinge entlassen ohne eine allgemeine Kenntnis unseres Staatswesens und ohne die Möglichkeit, sich mit Hilfe derselben im Staatsleben zurecht zu finden. Allein überschätzen darf man diese Kenntnis, soweit sie theoretischer Natur ist, auch nicht. Unvollständig wird ihr Kreis immer bleiben, und da weder der entlassene Volksschüler noch der Gymnasialabiturient von der Schule aus unmittelbar ins politische Leben tritt, so hat er Zeit zu lernen und Lücken auszufüllen. Was die Volksschule nicht erreicht, kann der Fortbildungsunterricht nachholen, was der Student nicht vom Gymnasium mitbringt, hat er reichlich Gelegenheit, sich auf der Universität anzueignen. Wichtiger daher als die Übermittlung staatsrechtlicher Kenntnisse ist es, daß die Schule ihren Zöglingen das Interesse und die Gesinnung erweckt, durch die allein sie später zu einer ersprießlichen Beteiligung am Gemeinschaftsleben befähigt werden: wichtiger als die bloße Unterweisung ist auch hier die Erziehung.

Zum Gemeinschaftsleben erziehen, auf Ziele, die hier liegen, den jugendlichen Ehrgeiz richten, die Charaktereigenschaften stärken, die es möglich machen, diese Ziele zu

erreichen: das ist die wichtigste und allgemeinste Aufgabe, die der Schule als staatsbürgerlicher Anstalt zufällt. Und untrennbar von dieser allgemeinen Aufgabe ist die besondere: der Vaterlandsliebe einen Inhalt zu geben, der sie für das spätere Leben des Zöglings fruchtbar macht und sie zugleich vor ödem Chauvinismus bewahrt. Denn die nationale Eitelkeit tritt zumeist da hervor, wo der Stolz auf das Vaterland keine praktischen Ziele vor sich sieht, an innerer Leere leidet und sich nun durch einseitige und müßige Vergleiche mit anderen Ländern und Nationen zu erhalten und zu steigern sucht: wer für das Vaterland arbeitet und wirkt, hat zum Prahlen und Rühmen gemeinhin weder Lust noch Zeit. Unserer Jugend den Vorsatz einzupflanzen, für die Gemeinschaft, in die sie hinein geboren ist, für das Vaterland zu arbeiten, darauf kommt es an. Dieser Vorsatz aber kann nur durch das Staatsbewußtsein gefestigt und fruchtbar gemacht werden, das bei einem politisch entwickelten Volke von der Heimatsliebe untrennbar ist. Einerseits müssen wir den Trieb zum Fortschritt auch auf diesem Gebiet erwecken, das „Rast' ich, so rost' ich" als Prinzip alles Staatslebens schon der Jugend einprägen, anderseits müssen wir auch die „verehrende Ader" stärken und bewahren, Liebe nicht nur zur Zukunft, sondern auch zur Vergangenheit erwecken und das Bewußtsein des Zusammenhangs, der in allem gesunden Fortschreiten Altes und Neues verbindet, wach erhalten.

Wie diese erzieherische Aufgabe zu lösen ist? Der Unterricht in der Bürgerkunde kann gewiß eine Art von Grundlage und Ausgangspunkt dafür geben. Aber diese Grundlage wäre allzu schmal und für die Jugend zu wenig konkret, um aus ihr allein heraus eine Gesinnung zu entwickeln, die den ganzen Menschen und sein späteres Leben durchdringen soll. Zudem wäre es nicht ohne Gefahren und Bedenken, wollte man den Unterricht in der Bürgerkunde allzu stark mit Gefühlselementen durchsetzen: die Dinge müssen für sich selbst reden. Alles Gesinnungspredigen und

Patriotismuspauken ist überflüssig und gefährlich: es stumpft ab, statt zu begeistern. Weit stärker und sicherer wirken schon die persönlichen Vorbilder, die in der Geschichte des Vaterlandes hervortreten, und die der Unterricht lebendig machen, in die unmittelbare Nähe des Knaben und Jünglings rücken soll. In dieser Hinsicht kann uns die amerikanische Schule ein Beispiel sein: jeder Junge in den Vereinigten Staaten wächst mit dem Bild Washingtons, Franklins, Lincolns vor Augen auf und empfängt von hier aus seine Gesinnung als amerikanischer Bürger. Wie fern steht dagegen unserer Jugend die Persönlichkeit Friedrichs des Großen oder gar die des Freiherrn von Stein! Glücklich noch, wenn ihnen, was selten genug der Fall ist, ein lebendiger Unterricht die großen Gestalten antiker Staatsmänner zu vorbildlichem Eindruck erweckt. Hier bleibt zweifellos dem erziehenden Unterricht noch viel zu tun übrig.

Am stärksten aber und unmittelbarsten wirkt der Geist, der das Leben der Schulen selbst, der den Unterricht im ganzen durchzieht und gestaltet: der Geist des Lehrers und der Lehrerschaft, der bei zahllosen Gelegenheiten in die Erscheinung tritt, aber über alle Einzelheiten hinaus sich dem Schüler, der 6 oder 9 Jahre in ihm lebt, wie von selber und ohne jede absichtliche Veranstaltung mitteilt. Wo er ein Geist fruchtbarer Gemeinschaftsarbeit, tatkräftiger Liebe zum vaterländischen Staat ist, da wird der junge Mensch erfüllt von solcher Gesinnung, von echtem Bürgersinn, ins Leben hinaustreten. Wo dieser Geist fehlt, wo die chauvinistische Phrase sich statt seiner breit macht, da bleibt auch der spätere Mann dem benebelnden Banne der politischen Phrase in jeder Art zugänglich, oder er wendet sich ernüchtert und gleichgültig von dem Gemeinschaftsleben ab und begnügt sich damit, die äußeren Pflichten des Untertanen zu erfüllen. Es verhält sich mit der Erziehung zum Bürgersinn wie mit der Bildung zur Sittlichkeit überhaupt. Eigene Stunden für den Moralunterricht anzusetzen und ethische Gebote den Kindern wie einen Lehrstoff einzuprägen, kann

nur da zu einer Wirkung führen, wo eine starke und als vorbildlich empfundene Lehrerpersönlichkeit der trockenen Regel Leben verleiht und bei ihren Schülern Zuneigung und Nachahmungseifer erweckt. Ein solcher Lehrer aber braucht keine besonderen Stunden, um sein Ziel zu erreichen; im Gegenteil, die ethische Wirkung, die von ihm ausgeht, wird um so stärker sein, je selbstverständlicher und unabsichtlicher sie zur Geltung kommt. Es gibt hundert Gelegenheiten im Schulleben, den Kindern und jungen Menschen moralische Grundsätze zum Bewußtsein zu bringen, und kaum weniger, um ihnen die Grundzüge echten Bürgersinns einzuprägen. Aber sie werden nur dann zu dauernder und lebendiger Wirkung führen, wenn sie von echten Erziehern, von lebendigen und vorbildlichen Persönlichkeiten benutzt und getragen werden. Denn auf dem unmittelbaren Verhältnis von Mensch zu Mensch beruht im letzten Grunde jede wahre erzieherische Wirkung. Aus dem Persönlichen erwächst der Jugend jedes Verständnis, jede Schätzung allgemeiner Werte und so auch die Liebe zum Vaterlande, zum heimischen Staat.

Blicken wir, nachdem wir zum Abschluß unserer Betrachtungen gelangt sind, zur Bestätigung noch einmal rückwärts auf die Geschichte unseres Vaterlandes.

Einst hieß Deutschland das Land des Idealismus, und dies Wort wurde von den fremden Völkern mit bewunderndem Aufblick, aber auch mit beleidigendem Spott wiederholt. Fragen wir, woher dieser Idealismus stammt, und wie weit hinauf er sich verfolgen läßt, so werden wir auf das Zeitalter der Reformation verwiesen, der tiefsten Bewegung, die das deutsche Geistesleben durchzogen hat. Was sittlicher Idealismus ist, das war seit dem Untergange der antiken Welt noch niemals mit solcher Kraft und Ursprünglichkeit gesagt worden, wie es Luther in Versen und in Prosa, vor allem aber durch seine Persönlichkeit ausgesprochen hat: die Überzeugung, daß das innere Leben wertvoller und wichtiger

sei als das äußere, daß man Leib, Gut, Ehre, Kind und Weib dahin geben müsse um der Wahrheit Gottes willen. Und diese Gesinnung, die bei ihm und seinen Zeitgenossen aus dem religiösen Glauben herauswuchs, senkte er tief in die Seele der Besten seines Volkes, daß sie bei seinen Gegnern nicht minder wie bei seinen Schülern Wurzeln schlug und die vernichtenden Stürme des nächsten Jahrhunderts, die Zeit der tiefen Öde überdauerte. —

Aus einer langen Zeit des Niedergangs rang sich die deutsche Kultur nicht durch äußere Umwälzungen und Ereignisse, sondern durch künstlerische und philosophische Antriebe und Schöpfungen zu neuem Leben durch. Aus dem Arbeitszimmer der großen Dichter und Denker empfing sie in der zweiten Hälfte des achtzehnten, in den ersten Dezennien des neunzehnten Jahrhunderts die entscheidenden Impulse. Während das praktische Leben in allen Verhältnissen noch immer unter den Nachwirkungen des Druckes litt, der nach dem Dreißigjährigen Kriege hundert Jahre lang auf unserem Vaterlande gelastet hatte, schwang sich der deutsche Geist zu höherem Fluge auf als je zuvor. Eine Epoche höchster Geisteskultur begann, eine Epoche, in welcher „das Volk der Denker" das künstlerische und intellektuelle Leben Europas führte und entscheidend beeinflußte. Aber während der Idealismus des Reformationszeitalters etwas Tatenfrohes und Streitbares an sich getragen hatte, so war dieser neuen deutschen Kultur von ihrem Ursprung her etwas Weltabgewandtes eigen, das sich teils als resignierte Weltentsagung, teils als stolze Weltverachtung äußerte. Die Außenwelt nach seinen Idealen zu gestalten war dem deutschen Geiste des 18. Jahrhunderts ein fremder Gedanke, ja es lag unsern großen Dichern und ihrem Publikum in einer Weise fern, die uns Heutigen nahezu unverständlich ist. Wir wissen es, aber vorstellen können wir es uns kaum, daß ein Drama wie Kabale und Liebe, welches die sozialen Schäden der Zeit in Flammenschrift aufdeckte, weder vom Dichter als ein Tendenzdrama gedacht noch vom Publikum als ein solches empfunden wurde,

daß das flammende Pathos der Jungfrau und des Tell keineswegs der Absicht entsprungen ist, Patriotismus und Freiheitsliebe zu erwecken.

Eben in Schiller kam diese Verachtung des praktischen Lebens am stolzesten und stärksten zum Ausdruck. Sein Idealismus überflog die Wirklichkeit in jedem Sinne: sie war ihm „das Gemeine“: nur geistige Werte wollte und konnte er schätzen. Das Phantasieleben sah er nicht nur als das eigentlich Wertvolle gegenüber der Wirklichkeit an, er schrieb ihm auch eine höhere Realität zu:

„Was sich nie und nirgend hat begeben,
Das allein veraltet nie!“

ruft er aus; und daran knüpft er die Mahnung:

„In des Herzens heilig stille Räume
Mußt Du fliehen aus des Lebens Drang!
Freiheit ist nur in dem Reich der Träume,
Und das Schöne blüht nur im Gesang.“

Diese und ähnliche Worte kann man als Motto nicht nur über den ganzen Schiller, sondern, wenn wir Goethe ausnehmen, über die gesamte klassische Epoche unserer Literatur setzen. Und nicht minder als die Dichtungen unserer Klassiker wiesen die großen philosophischen Systeme, welche wenig später entstanden, von Fichte bis Hegel und Schopenhauer, diesen Zug des starken, aber einseitigen Idealismus auf. Nur das geistige Leben galt ihnen als Wirklichkeit: über die Realität des praktischen Lebens setzten sie sich mit selbstherrlicher Nichtachtung hinweg.

Mit diesem idealistischen Charakter der klassischen Epoche eng verknüpft erscheint ihr individualistischer Zug. In dieser Epoche ohne Gemeinschaftsleben galt die Gemeinschaft wenig. Die sittlichen und intellektuellen Werte, denen sie zustrebte, konnten nur durch das Leben, die Bildung des Einzelnen realisiert werden. Eine souveräne Verachtung der Menge durchzieht namentlich Goethes Werke und die der Romantiker, welche sich an ihn anschlossen. Hier liegt

wohl der Grund, warum Goethe, der, selbst im großen Leben stehend, auch innerlich dem Leben näher stand als Schiller, gleichwohl nicht imstande war, dem einseitigen Idealismus des jüngeren Freundes das Gegengewicht zu halten und dem deutschen Geiste eine mehr realistische und praktische Richtung zu geben. Seine sinnes- und tatenfrohe Weltkindschaft wurde nicht verstanden und wirkte nicht auf die weiteren Kreise der Nation. Denn nur aus einer starken und entschiedenen Betonung des Gemeinschaftslebens und seiner Werte konnte eine Zuwendung zum praktischen Wirken, eine Anerkennung oder Bewältigung der realen Lebensmächte hervorgehen.

Die napoleonische Eroberung, die Freiheitskriege und die Anfänge eines politischen Lebens, die sich an diese Ereignisse knüpften, haben zuerst eine neue Richtung angebahnt; aber unter der Ungunst der äußeren, namentlich der politischen Verhältnisse blieb dieselbe einstweilen noch weit entfernt davon, zur tatsächlichen Herrschaft im Leben der Nation zu gelangen. In dem langen Übergangszeitalter, das nunmehr anbrach, blieb der deutschen Bildung der theoretische Charakter nach wie vor aufgeprägt, und nach außen hin zeigte sich die Kehrseite des deutschen Idealismus immer noch in der alten Unzulänglichkeit des praktischen Lebens. Ja, es ist nicht zu verkennen, daß die Ideen des deutschen Klassizismus, der anfangs nur auserwählten Kreisen angehörte, an Größe und Tiefe verloren, als sie in die weiteren Kreise der sogenannten Gebildeten drangen: die Produktivität im großen Stil, die dem deutschen Geiste zu Anfang des Jahrhunderts eigen gewesen war, versiegte und verflachte allmählich: an Stelle der einseitigen Wertschätzung von Kunst und Philosophie trat eine noch weit einseitigere Wertschätzung des Fachgelehrtentums und des rein theoretischen Wissens.

Unterdessen aber erstarkten, zum Teil unter der Oberfläche und gegen den Strom des öffentlichen Lebens, allmählich die Mächte, die den entscheidenden Umschwung herbeiführen sollten. Das theoretische Fachstudium selbst,

die Einzelwissenschaft führte auf einem großen Gebiete, dem der Naturwissenschaft, dazu, dem Menschen die Außenwelt zu erschließen und zu unterwerfen: weniger gelehrtes Wissen als nüchterne Beobachtung der Tatsachen, scharfes und klares Denken führte hier zu Erfolgen von ungeahnter Größe. Der Fortschritt der Naturwissenschaft aber hatte jenen gewaltigen Aufschwung der Technik im Gefolge, der die Verkehrsverhältnisse und überhaupt das Verhältnis des Menschenlebens zu seiner natürlichen Umgebung völlig umgestaltete und ein träumerisches Stilleben nur noch in abgelegenen Gebirgstälern, sonst aber nirgends in der Welt zuließ.

Mehr aber vielleicht noch als dies haben zwei allgemeinere Momente zur Umgestaltung deutschen Wesens beigetragen. Das ist einmal die allgemeine Wehrpflicht, die Preußen zum führenden Staate Deutschlands gemacht hat, und die seit 1866 auch in allen übrigen deutschen Ländern besteht. Sie führte auf Zeiten wenigstens den Mann unabweislich ins Leben, sie zwang ihn aus der Stille des Studierzimmers hinaus ins Freie, vor allem: sie lehrte den Wert physischer und sittlicher Eigenschaften schätzen und zeigte die einseitige Wertung der intellektuellen Kräfte in ihrer Unzulänglichkeit. Und daneben erstarkte allmählich das politische Leben, der Gemeinsinn, der in seinen Anfängen auf die großen Reformen im Beginn des Jahrhunderts zurückging, dann aber namentlich seit dem Jahre 1848 einen kräftigen Aufschwung gewonnen hatte. War die politische Gestaltung, zu welcher diese Bewegung führte, noch so unvollkommen, ja waren die politischen Ideen, in denen sie einen vollkommneren Ausdruck suchten, noch so einseitig und unzulänglich: immerhin mußte auch dieser erstarkende Gemeinsinn dazu beitragen, dem deutschen Geiste eine Richtung auf die Wirklichkeit zu geben und die einseitige Schwäche einer bloß theoretischen Kultur zu überwinden.

Allen diesen Kräften und Antrieben nun wurde durch die Ereignisse des Jahres 1870/71 freie Bahn gegeben. Es trat

ein Umschwung ein, der notwendigerweise das gesamte Leben der Nation ergreifen und umwandeln mußte. Wie der Held seiner nationalsten Dichtung schritt das deutsche Volk vom Forschen und Wissen zum Handeln fort; nicht mehr bloß die Wirklichkeit zu k e n n e n, noch viel weniger aus ihr hinaus in ein ideales Reich der Träume zu fliehen: sie zu b e h e r r s c h e n ist nunmehr das Ziel deutscher Arbeit. Alle Kräfte des Volkslebens sind der Fesseln entledigt, die jahrhundertelang auf ihnen gelastet haben, und streben mit frischer Energie diesem Ziele zu. „Großes wirket ihr Streit, Größeres wirket ihr Bund." — Gemeinsinn und Gemeinschaftsleben sind erwacht. Die Vorbedingungen für die Entwicklung eines nationalen Lebens im Großen, einer nationalen Kultur sind gegeben. Aber nun gilt es freilich, diese Entwicklung selbst anzubahnen und vor allem der Jugend einen Richtweg zu geben, der diesem Ziele zuführt. Und es ist nicht zu leugnen, daß in dieser Hinsicht die Art, wie jene Wandlung des deutschen Lebens vor sich gegangen ist, eine gewisse Gefahr mit sich gebracht hat.

Nicht die stille Macht der Idee, der politischen Überzeugung, sondern die höchste Anspannung äußerer Kräfte hat das Deutsche Reich gegründet. Eine kleine Anzahl außergewöhnlicher Männer, durch den Scharfblick eines charaktervollen Herrschers um seinen Thron versammelt, waren es, die gleichsam über den Kopf und den Willen des Volkes hinweg die Mittel fanden und durchführten, die Ideale des Volkes zu verwirklichen. Der Begründer des neuen Reiches war Bismarck, auf den, wenn auf irgend einen Staatsmann, das Wort Mommsens von der „genialen Nüchternheit" paßt, Bismarck, der mit der gewaltigen Kraft seines durch und durch auf das Reale gerichteten Herrscherwillens, mit einer vielleicht einzigartigen Klugheit eine rein utilitarische Schätzung aller geistigen Mächte verband: er wertete sie ausschließlich nach ihrer politischen Bedeutung.

Solchen Ereignissen und solchen Männern gegenüber mußte der Wahn verfliegen, als ob man ohne Blut und Eisen

Reiche gründen, ohne physische Kräfte die äußere Welt bewegen könne. Deutschland ist in das Stadium der Realpolitik getreten; Fragen der Macht und des Besitzes, Fragen der äußeren Lebensgestaltung sind es, welche die Geister, welche das öffentliche Leben bewegen. Und schon droht die entgegengesetzte Gefahr an Stelle jenes einseitigen Idealismus: die Unterschätzung der idealen Güter und Werte, die einseitige Überschätzung äußerer Kräfte, der Macht und des Besitzes. Schon scheint es das Geschlecht, das am Ruder ist, nicht selten zu vergessen, daß diese Kräfte, ohne die man freilich die Welt nicht bewegen, das Leben nicht gestalten kann, doch nur dann Großes und Dauerndes schaffen, wenn sie im Dienste des Ideals, als Werkzeuge geistiger und sittlicher Mächte wirken. Möge es in Deutschland nicht dauernd vergessen werden! Geistige Verflachung und sittlicher Verfall wären die unausbleiblichen Folgen. Äußerlichkeit und Strebertum, Erfolgsanbetung und charakterlose Unterwürfigkeit machen sich schon jetzt nur allzu breit im öffentlichen Leben. Wäre es aber der Mühe wert, endlich zur nationalen Einheit gelangt zu sein, wenn sie uns die besten unserer nationalen Eigenschaften kosten würde? Wäre es der Mühe wert, äußere Macht zu erlangen, wenn es nur durch die Preisgabe dessen, was unsere innere Kraft ausmacht, geschehen kann? Lohnte es, ein Reich, eine gemeinsame Ordnung zu besitzen, ohne geistigen und sittlichen Inhalt?[1])

Diesen Inhalt nun braucht sich das Volk des neuen Deutschen Reiches nicht zu suchen: es braucht nur zurückzugehen auf das, was seine großen Dichter und Denker geschaffen haben, und was den wahren und besten Inhalt

---

[1]) Mit besonderer Schärfe und Klarheit ist der Gegensatz zwischen dem altdeutschen (klassischen) und dem neudeutschen Wesen gekennzeichnet und die Vereinigung beider Richtungen zu einem „Volldeutschtum der Zukunft" gefordert worden in der geistvollen, leider zu wenig beachteten kleinen Schrift von Max Schneidewin: Über die zukünftige deutsche Erziehung. Ehrliche Glossen. Hameln 1891.

deutschen Wesens und deutscher Kultur ausmacht; es braucht nur diesen Inhalt weiterbildend in das neue Leben hinüberzuführen. Sage niemand, daß diese Gedanken und Schöpfungen veraltet seien: mag Einzelnes veralten, im großen und ganzen ist die Welt unserer Klassiker, sind ihre Gestalten wie ihre Gedanken noch heute so lebenskräftig und frisch wie vor hundert Jahren zur Zeit ihrer Entstehung, sind sie auch heute noch nicht nur das Beste und Edelste, was der deutsche Geist, sondern auch mit das Höchste und Größte, was die Menschheit überhaupt hervorgebracht hat. Und wenn wir jenen verhängnisvollen Zug der Weltentsagung abstreifen, der uns vorhin entgegentrat, so bleibt immer die stolze und siegesgewisse Hochhaltung des geistigen Lebens, es bleibt die Wertschätzung der ausgebildeten, in sich selbst starken und sicheren Persönlichkeit: und es bleibt damit gerade das, was uns als Gegengewicht nottut gegen den einseitigen Respekt vor der Wirklichkeit und dem Erfolge, gegen die Neigung, sein Innerstes und Bestes preiszugeben, um im äußeren Zusammenschluß an Macht zu gewinnen.

Eine Verbindung von Bismarck und Goethe als Leitstern für unsere Jugenderziehung: erscheint der Gedanke zu groß, zu kühn, zu unmöglich? Hat doch auch Goethe die Tat verherrlicht als das, was im Anfang war und am Ende ist! Ist doch auch Bismarck eine Persönlichkeit in dem Sinne, wie Goethe und Schiller diesen Begriff dachten und verherrlichten. Eine Verbindung zwischen Bismarck und Goethe — das heißt eine Vereinigung von geistiger Kultur und realistischer Lebensgestaltung, das heißt eine Kultur der Tat und des Gedankens, und das heißt zugleich eine Vereinigung von Gemeinsinn und Individualismus.

So ist es denn klar, worauf die Geschichte unseres Vaterlandes wie der Charakter der heutigen Zeit mit gleich gebieterischer Deutlichkeit hinweisen. Wir wollen eine Jugend heranziehen, die dem Kampfe ums Dasein gewachsen ist, die aber unter dem Ziele dieses Kampfes mehr begreift als das bloße physische Dasein und unter dem Siege mehr als

Erfolge, die sich messen und wägen lassen. Wir wollen Männer und Frauen bilden, die sich als Glieder einer großen Gemeinschaft fühlen und sich ihr einzuordnen bereit sind, die aber auch ein jeder etwas für sich sind, die ihren persönlichen Wert empfinden und ihn zu verteidigen den Mut und die Kraft haben. Den deutschen Idealismus, der einst unseren Ruhm gebildet hat, wollen wir nicht absterben lassen, sondern ihn aufs neue zu Kräften und zu Ehren bringen; aber es soll kein weltflüchiger, kein bloß beschaulicher Geist sein, kein Gott, der nur im Busen thront, aber nach außen nichts bewegen kann: sondern ein tatenfroher und kraftvoller Antrieb zum Handeln und Gestalten. Unsere Jugend soll offene Augen und kräftige Arme haben, sie soll die Welt um sich her sehen und doch das Ideal hoch halten; sie soll wissen, daß es niemals erreicht wird, und doch eine Annäherung nicht wertlos wähnen. Auch den individualistischen Trieb, aus dem das deutsche Geistesleben einst seine Kraft gezogen hat, wollen wir nicht absterben lassen. Wir wollen freie und kraftvolle Persönlichkeiten erziehen, die ihr eigenes Leben leben, — aber doch fühlen und wissen, was sie der Gemeinschaft, was sie dem Vaterlande schuldig sind, und die, wo es die Pflicht gebietet, ihr eigenes Selbst unterzuordnen, ja zu opfern bereit sind. Wir wollen sie zu einer Wissenschaft erziehen, die auf das Leben zu wirken nicht verschmäht, und zu einer Kunst, die im innern Bedürfnis des Einzelnen wie des Volkes ihren Ursprung hat, die in Wahrheit erhebt und befreit.

Drittes Kapitel.

Gewöhnung und Erziehung.

Haben wir im vorigen Abschnitt gesehen, welche Ziele und Bedürfnisse aus den allgemeinen Verhältnissen unseres Zeitalters wie aus der Geschichte unseres Volkes für die Bildung unserer Jugend erwachsen, so erhebt sich nunmehr die weitere Frage: wie weit entspricht und genügt die heutige Erziehung tatsächlich diesen Bedürfnissen und Zielen? Wenn wir sie an ihrem eigenen Ideal messen, wie wird das Urteil über sie ausfallen?

Diese Frage aber ist nicht zu lösen, ohne daß wir uns die Eigenart der erzieherischen Tätigkeit überhaupt nach ihren Mitteln und Wegen zunächst im allgemeinen vergegenwärtigen.

Alle Erziehung beruht im letzten Grunde darauf, daß der Erzieher seine Erkenntnis und seinen Willen auf den Zögling überträgt und der organischen Entwicklung desselben hierdurch eine bestimmte und dauernde Richtung gibt.

Diese Übertragung nun kann auf zweierlei Weise vor sich gehen, entweder so, daß im Kinde, ihm selbst unbewußt, die Triebe und Gewohnheiten geweckt werden, welche den Absichten des Erziehers entsprechen, oder daß der junge Mensch zur bewußten Erkenntnis dieser Absichten geführt und auf diese Weise dazu gebracht wird, sich ihnen zu unterwerfen, sie in seinen Willen aufzunehmen. Jene erste Art der erzieherischen Tätigkeit nennen wir Gewöhnung, die zweite im eigentlichen und engeren Sinne des Wortes Erziehung. Beide sind in der Praxis niemals völlig von einander zu trennen; aber doch liegt es in der Natur der Dinge,

daß die Bedeutung der Gewöhnung mehr im früheren, die der Erziehung mehr im reiferen Jugendalter sich geltend macht[1]).

Wie in allem Lebendigen der Trieb wirksam ist, sich seiner Umgebung anzupassen, so ist das Kind von Natur geneigt, sich nach den Erwachsenen, die es um sich sieht, zu richten, ihre Handlungsweise, ihre Anschauungen, ihren Willen zu seinem eigenen zu machen. Es zeigt ein Gemisch aus einem halb physiologischen Nachahmungstrieb und dem Instinkte des Schutzbedürfnisses, der die Überlegenheit des Erwachsenen anerkennt. Solange das Kind ganz Kind ist, ist sein geistiges Leben völlig Produkt seiner Umgebung: es spielt das, was es die Erwachsenen tun sieht; es denkt nicht nach über die Worte der Eltern, sondern es spricht sie nach. Überall, wo Erwachsene mit Kindern zusammen sind, nehmen die Kinder die Eigenart der Erwachsenen an, wie gewisse Pflanzen und Tiere die Farbe des Erdreichs, das sie hervorgebracht hat, und oft genug trägt noch der fertige Mann, selbst wenn er sich seiner inneren wie äußeren Entwicklung nach vom Elternhause losgelöst hat, diese Farbe in unvertilgbaren Spuren an sich.

Dem Anpassungsinstinkt freilich steht von vornherein ein Trieb zur Erhaltung des eigenen Willens gegenüber, der sich bereits in dem unvernünftigen Kinde, und hier natürlich

---

[1]) Eine ähnliche Scheidung einer niederen und einer höheren erzieherischen Tätigkeit schwebte Herbart vor, als er die Erziehung, abgesehen vom Unterricht, in „Regierung" und „Zucht" einteilte. Indessen abgesehen davon, daß diese Ausdrucksweise keineswegs glücklich und bezeichnend ist, so ist auch der Begriff der „Regierung" selbst nicht zur Klarheit gebracht. Sie soll die eigentliche Erziehung, also Zucht und Unterricht nur vorbereiten und möglich machen, während die Gewöhnung weit darüber hinaus ein an sich wesentlicher Bestandteil der Erziehung ist, und sie soll gleichwohl durchaus auf bewußter und planmäßiger Einwirkung beruhen, was bei der Gewöhnung nur zum kleineren Teile zutrifft. Also weder nach dem Zweck noch nach den Mitteln betrachtet, ist dieser Begriff einwandfrei; daher ihn auch viele Herbartianer einfach verworfen haben, ohne aber etwas Stichhaltigeres an seine Stelle zu setzen.

ohne Vernunftgrund, durchzusetzen sucht. Wo dieser Trieb so stark wird, daß er die Anpassung gefährdet, da spricht man von Eigensinn und betrachtet es mit Recht als eine der ersten Aufgaben, Kindern denselben „abzugewöhnen": er ist das Hindernis für jede Art von erzieherischer Tätigkeit; denn ohne den Instinkt, der die Jugend zu nachahmendem Anschluß an die Erwachsenen treibt, wäre eine Erziehung überhaupt unmöglich. Aus ihm allein entspringt die Gewöhnung, die Grundlage für jede Art innerer und äußerer Lebensgestaltung.

Es sind die am tiefsten wurzelnden Anschauungen und Triebe, die durch die Gewöhnung der Kinderjahre geweckt werden. Hier rührt der überwiegende Einfluß her, den die Mutter auf die Entwicklung des jungen Menschenkindes hat; denn ihr fällt die Aufgabe der Gewöhnung fast allein zu: sie gibt ihren Kindern die frühsten unmittelbaren Anleitungen, sie ist ihnen das erste Vorbild.

Die Gewöhnung umfaßt zunächst das physische Leben. Reinlichkeit und jede Art von Körperpflege und -haltung überhaupt, die Weise, sich zu bewegen und zu sprechen: alles das kann nicht verstandesmäßig vermittelt, es muß gewohnheitsmäßig eingepflanzt werden. Indem man das Kind von früh auf an bestimmte Formen der Körperkultur und der äußeren Haltung gewöhnt, weckt man die Instinkte dafür und zieht das Bedürfnis nach Reinlichkeit und Ordnung mit ihm zugleich groß. Auch die Formen des Verkehrs, die Art, sich unter anderen Menschen zu bewegen, muß von früh auf gewohnheitsmäßig eingepflanzt werden und wird durch nichts so gefestigt als durch das Vorbild der Umgebung, die das Kind gerade hier nachzuahmen geneigt und genötigt ist. Manche Menschen freilich gelangen erst nach vollendeter Jugendzeit durch Glück oder eignes Verdienst in eine andere und höhere gesellschaftliche Sphäre als die, aus der sie stammen und in der sie erzogen sind; sie sind dann genötigt, sich bewußt und verstandesmäßig die Formen verfeinerter Lebenskultur anzueignen; und gewiß

gelingt das manchem, aber doch nur selten so, daß ihm diese Formen wirklich zur anderen Natur werden, und daß ein scharfes oder gar böswilliges Auge nicht eine gewisse Unvollkommenheit und Unsicherheit mit leichter Mühe entdeckte. Hier liegt der Vorteil einer längeren, durch mehrere Geschlechter fortgesetzten Tradition: je länger die Übung, desto fester die Gewöhnung, und der vererbte Instinkt erleichtert naturgemäß die Aneignung der überlieferten Lebensformen. Daher ist ein Geburtsadel gerade für die Entwicklung dieser äußeren Kultur eine günstige Stätte; aber auch ganze Völker können unter glücklichen Verhältnissen zu einer festen Tradition solcher Art gelangen. Das zeigt das Beispiel der antiken Völker, und nicht minder das der modernen Engländer mit ihrem ausgesprochenen und tief eingewurzelten Sinn für Reinlichkeit und körperliche Kultur, für Leibesübungen jeder Art und für bestimmte Formen des gesellschaftlichen Auftretens. —

Aber das Bereich der Gewöhnung ist mit diesen äußeren Dingen keineswegs erschöpft, es erstreckt sich vielmehr tief hinein in das geistige Leben und umfaßt besonders die Grundlagen der Sittlichkeit. Mehr freilich schon als bei der physischen Kultur kann hier die verstandesmäßige Unterweisung, die höhere Erziehung tun; ja die Ausbildung mancher Seiten des sittlichen Lebens wird ihr ganz und gar anheimfallen. Aber doch muß auch die Sittlichkeit des Menschen, wenn sie sich lebenskräftig und fruchtbar erweisen soll, im Gefühls- und Triebleben wurzeln; denn dieser Grund ist fester als alle Vernunftschlüsse und alle durch sie vermittelte Belehrung. Nicht ohne Grund preisen unsere großen Dichter das Gefühl des edlen Menschen als die reinste Quelle alles sittlichen Handelns, nicht zufällig stellt Goethe in der Iphigenie das edle, naiv empfindende Weib als das höchste Bild der Sittlichkeit auf. Besonders deutlich tritt das bei denjenigen Tugenden hervor, die man nicht wohl verstandesmäßig begründen kann und doch ohne weiteres als sittliche Werte empfindet, wie z. B. die Schamhaftigkeit;

aber auch ganz allgemein zeigt sich die Kraft der Gewöhnung in alle dem, was man wohl als innere Reinlichkeit bezeichnen könnte, sie zeigt sich in der Vornehmheit der Gesinnung, die das ganze Wesen eines Menschen durchdringt und in seinem Tun und Lassen überall hervortritt, ohne daß man sie selbst in ihrer Eigenart verstandesmäßig zu fassen und zu definieren vermöchte. Dies ist es, was Schiller meint, wenn er von dem „Adel in der sittlichen Welt" spricht und eine Form der Sittlichkeit zu umschreiben sucht, die sich nicht in den einzelnen Handlungen, sondern in dem ganzen Wesen eines Menschen ausspricht. Auch hier ist es klar, daß Tradition und Vererbung die Anlage zur gefühlsmäßigen Sittlichkeit stärken und der Gewöhnung vorarbeiten müssen; aber es zeigt sich doch auch, daß eine solche Überlieferung oft zu einer stark ausgeprägten Einseitigkeit führt: es sind meistens nur einige bestimmte sittliche Anlagen, welche durch sie zur Entwicklung kommen, während andere zu verkümmern pflegen. Man denke an die Traditionen des mittelalterlichen Rittertums und des späteren Adels, der dieselben fortsetzte; aber auch an die Eigenart gewisser Staatswesen, des spartanischen z. B. Hier muß dann die Erziehung im höheren Sinne des Wortes der Gewöhnung zur Hilfe kommen, wenn sich nicht eine Einseitigkeit herausbilden soll, die auf die Dauer zu unfruchtbarer Starrheit führt.

Aber auch auf das intellektuelle Leben im engeren Sinne des Wortes erstreckt sich die Macht der Gewöhnung. Werden doch die Grundlagen unseres ganzen Verstandeslebens in einem Alter gelegt, wo von einer bewußten Aneignung noch keine Rede sein kann. Und so übernimmt das Kind instinktmäßig die Vorstellungsweise, das Urteil und zumal das Werturteil, kurz die gesamte Denkart seiner Umgebung, und viele, vielleicht die meisten Menschen stehen ihr ganzes Leben hindurch unter dem Banne der Anschauungen, die sie in ihrer Kindheit unbewußt von den Eltern empfangen haben. Auch hier tritt der Wert der Überlieferung und der Vererbung deutlich hervor: unendlich

vieles von dem, was unsere Vorfahren sich mühsam erarbeiten mußten, ist uns von Kindheit auf selbstverständlich, und die Verstandesanlage wird ebenso wie jede andere durch Vererbung gestärkt und gesteigert. Andrerseits aber ist es nicht zu verkennen, daß eine Gefahr in dieser Art der intellektuellen Gewöhnung liegt, eine Gefahr für den Fortschritt der Erkenntnis beim Einzelnen wie bei ganzen Völkern, ja der Menschheit überhaupt. Denn nur ungern ertragen es die Menschen, wenn ihren durch frühe Gewöhnung eingewurzelten Anschauungen spätere Belehrung und Berichtigung entgegentritt: hier liegt die Quelle dessen, was man Vorurteil nennt. Auch hier also wie auf dem Gebiete der Sittlichkeit fällt der späteren Erziehung die bedeutungsvolle Aufgabe zu, die Gewöhnung berichtigend zu ergänzen: ihrer zähen Macht gegenüber muß sie den Trieb nach Erkenntnis, die Empfänglichkeit für die Wahrheit schützen und stärken. —

Die Gewöhnung ist die erste Stufe aller Erziehung, der physischen, der moralischen und der intellektuellen; jede höhere pädagogische Tätigkeit vermag erst dann weiterzubauen, wenn die elementaren Formen der Lebensgestaltung durch sie festgelegt sind. Ja, unter sehr einfachen Lebensbedingungen kann sie vollkommen ausreichen, um das ganze Gebiet der Erziehung zu umfassen und zu ersetzen. Wie der junge Zugvogel dem Fluge des alten, so folgt hier der Knabe zugleich seinem natürlichen Instinkt und dem Vater, der, von demselben Instinkte bewegt, das natürliche, das einzige Vorbild des Sohnes ist. Noch bei einem so hochstehenden Volke wie die Römer in den ersten Jahrhunderten der Stadt finden wir, daß die Erziehung wesentlich auf Gewöhnung hinauskommt. Irgendwelche Einrichtungen zu Erziehungszwecken gibt es nicht; dagegen werden die Knaben von früh auf — in völligem Gegensatz zu unserer Empfindung — mit auf den Gerichtsplatz, in die Volksversammlung genommen; sie sehen und hören, was die Väter tun und sagen, und sie saugen römische Gesinnung mit der Luft ein, die sie

atmen: Stolz, Mut und Gemeinsinn wie hochmütige Härte und Grausamkeit entwickeln sich in einer Generation nach der anderen; allen gemeinsam aber ist die unbedingte Wertschätzung dessen, was die Väter und Ahnen geschaffen und getan haben, die Verehrung der Überlieferung in Glauben und Sitte. Und diese Methode der erziehenden Gewöhnung erklärt uns die eigenartige Kontinuität der römischen Geschichte, die Zähigkeit, mit der die leitenden Gedanken in Recht und Politik von Geschlecht zu Geschlecht festgehalten werden, und mit der die Züge des Ahnherrn im Charakter des Enkels wiederkehren[1]).

Aber auch in den verwickelteren und verworreneren Bedingungen und Trieben, die unser heutiges Leben beherrschen, muß die erste Stufe der Erziehung, die Gewöhnung, häufig die Erziehung überhaupt ersetzen. Die arbeitenden Klassen des Volkes in Land und Stadt haben im allgemeinen keine Zeit für ein eigentliches Erziehungsgeschäft. Hier wird die Tätigkeit der Eltern in der Regel ausschließlich durch die physische Erhaltung der Familie in Anspruch genommen; sie sind durch die Sorge um die gegenwärtige Existenz oft mehr als ausgefüllt und haben keine Zeit, ihre Kinder für die Zukunft zu bilden oder über Erziehung nachzudenken. Ungesondert werden daher Gutes und Böses überliefert; ihre Gewohnheiten und Instinkte übertragen die Eltern auf die Kinder. Ihre erzieherische Absicht aber muß sich darauf beschränken, sie erwerbsfähig zu machen, im besten Falle ihnen einige grundlegende sittliche und religiöse Anschauungen zu überliefern und auch diese Aufgabe bleibt zum großen Teil der Schule überlassen, die hier nicht sowohl eine Ergänzung der häuslichen Erziehungsarbeit als den Mittelpunkt der erzieherischen Tätigkeit überhaupt zu bilden pflegt. Oft genug freilich reichen Zeit und Kraft der Eltern, besonders

---

[1]) Vgl. die schöne Schilderung Mommsens, Römische Gesch. I, 235.

unter der Arbeiterbevölkerung der großen Städte auch für die bescheidenste gewöhnende Tätigkeit nicht aus, zumal da wo die Frau für den Lebensunterhalt mitarbeiten muß. Schlimmer noch, wenn das Vorbild der Eltern nur schlechte Gewöhnung begründen kann. In beiden Fällen muß der Staat, die Gesellschaft eintreten. Zu dem was die Schule leistet, müssen Kinderhorte hinzukommen und im schlimmsten Falle wird die Fürsorgeerziehung notwendig. Die gemeinsame Aufgabe aller dieser Einrichtungen ist Gewöhnung an eine Lebens- und Arbeitsweise die den Zöglingen selbst auskömmliche Selbsterhaltung ermöglicht und sie für das Gemeinwesen brauchbar macht.

Da nun aber, wo die materielle Lage und die eigene Bildung es den Eltern erlaubt, über die Erziehung nachzudenken und besondere Veranstaltungen für sie zu treffen, erwächst die Möglichkeit und mit ihr zugleich die Pflicht, die Umgebung des Kindes so zu gestalten, wie es dem Zweck der Erziehung entspricht. Die Umgebung des Kindes: das heißt in erster Linie das eigene Heim, das Elternhaus. Was in dieser Hinsicht im einzelnen zu fordern ist, darüber wird im folgenden Abschnitt näher gehandelt weredn. Soviel aber leuchtet nach dem Gesagten unmittelbar ein: in physisch-hygienischer, in moralischer und in intellektueller Beziehung ist das Heim, in welchem das Kind aufwächst, ausschlaggebend für seine Gewöhnung und damit zum größten Teil auch für die weitere Entwicklung, welche auf dieser Grundlage erwächst. Sein Heim erzieherisch gestalten — das heißt schon die größere Hälfte des Erziehungswerkes vollbringen. Ohne persönliche Opfer, ohne eine gewisse Selbstzucht geht das nicht ab, und in diesem Sinne besonders ist das alte Wort berechtigt, daß man sich selber erziehen muß, wenn man andere erziehen will. Aber die Natur, welche dem Menschen die Elternliebe als einen der stärksten Instinkte in die Brust gepflanzt hat, hat dafür gesorgt, daß dies Opfer nicht allzuschwer empfunden wird. Fällt doch auch hier die Aufgabe in erster

Reihe den Müttern zu: die Hausfrau gestaltet das Haus; und auch auf diesem mittelbaren Wege wirkt der Einfluß der Mutter entscheidend auf die Gewöhnung, die Entwicklung des Kindes.

Dem Elternhause tritt auch hier die Schule zur Seite, und sie hat ihm gegenüber den Vorteil, daß sie ihrer ganzen Anlage nach von vornherein auf die erziehende Gewöhnung berechnet ist. Vieles, was im Hause nur mit Mühe geschaffen und erhalten werden kann, ist hier selbstverständlich und wirkt gerade durch diese Selbstverständlichkeit erziehend: eine feste Tageseinteilung, besonders eine bestimmte und pünktlich innegehaltene Abgrenzung der Arbeitszeit, ungestörte Abgeschlossenheit und Konzentration bei der Arbeit und vieles andere. Hierauf beruht der Vorteil, den die Internatserziehung in abgeschlossenen Schulen haben kann, und es erklärt sich, daß ganze Nationen, und zwar solche, denen es an ausgesprochenem Familiensinn keineswegs fehlt, dieses System annehmen konnten. Freilich, seine Vorteile müssen mit mancherlei schweren Nachteilen aufgewogen werden; die Erziehung wird, auch bei den besten Einrichtungen, der gewissenhaftesten Leitung, immer etwas Einseitiges behalten. Aber da, wo das Heim aus inneren oder äußeren Gründen nicht erziehlich gestaltet werden kann, wird es gleichwohl vorzuziehen sein, wenn die Schule die Erziehung ganz in die Hand nimmt und ihren Zöglingen eine Umgebung schafft, durch die sie gewöhnt und erzogen werden können. —

Umgebung und Vorbild werden immer den stärksten Einfluß auf die Gewöhnung des Kindes haben, und die besonderen Mittel, die man braucht, um sie im einzelnen zu gestalten und zu festigen, treten dem gegenüber unzweifelhaft an Bedeutung zurück, wiewohl ihnen die Praxis der Schule wie des Hauses ein starkes Gewicht beizumessen pflegt. Diese besonderen Mittel sind Strafen und Belohnungen.

Für die Gewöhnung ist die Strafe nicht zu entbehren; sie erweist sich vielmehr überall da als notwendig, wo die

an sich erwünschten Instinkte zu schwach oder auch zu stark hervortreten, ganz besonders aber, wo es sich darum handelt, jene oben charakterisierte Neigung zu Eigensinn und Widerspenstigkeit zu brechen oder doch zurückzudrängen. Freilich tritt die Prügelstrafe, um die es sich auf dieser Stufe in erster Linie handelt, oft als eine ganz unwillkürliche und unüberlegte Reaktion des Unwillens auf, mehr als eine Äußerung des Vergeltungstriebes denn einer erzieherischen Absicht. Nicht nur in den unteren Volksklassen kann man das häufig beobachten, sondern auch in den gebildeten Ständen, ja selbst bei Pädagogen von Beruf verrät die Brutalität der Strafe nicht selten, daß sie mehr eine Entladung des Zornes als ein erzieherischer Akt ist. Zu einem solchen wird sie erst durch vernünftige Berechnung ihres Zweckes und Abmessung ihrer Wirkung. Dieser Zweck nun ist, so früh und so fest wie möglich Vorstellungsverknüpfungen zu schaffen, welche die Übertretung unmittelbar mit einer unangenehmen Folge verbinden. Wenn man ein Kind schlägt, weil es schreit oder sich beschmutzt hat, so zwingt man ihm damit den Schluß auf: wer so etwas tut, bekommt Schläge. Dieser Schluß ist bekanntlich, soweit es das spätere Leben betrifft, nicht richtig; wenn aber das Kind zu dieser Einsicht gekommen ist, hat die künstlich herbeigeführte Vorstellungsverknüpfung bereits ihre Wirkung getan: das Kind widersteht dann instinktiv dem Drang, ohne Not zu schreien, und es empfindet einen ebenso instinktiven Widerwillen gegen den Schmutz. Man sieht: Körperstrafen sind vor allem in dem Alter unentbehrlich, wo das Vorbild der Erwachsenen noch nicht wirksam und eine vernünftige Begründung von Verboten noch nicht möglich ist, also in den ersten Lebensjahren. Aber auch später sind sie nicht ganz zu entbehren, denn man kann Kindern gegenüber nicht alles begründen, und selbst die rationalste Begründung schlägt das Temperament des Kindes gar leicht in den Wind. Sogar der Prügelstrafe braucht man kein allzu frühes Maß zu setzen: für bestimmte Arten von Vergehen, namentlich bei Brutalitäten, ist sie auch noch

zwölf- und dreizehnjährigen Jungen gegenüber am Platz. Vom Beginn der Pubertät an darf man sie freilich nicht mehr anwenden: die Gefahr liegt zu nahe, das erwachende Ehrgefühl des jungen Menschen zu schädigen oder gar zu ertöten.

Die Strafe trägt einen ausschließlich negativen Charakter: sie kann nur vom Schlechten zurückhalten, aber nicht zum Guten spornen. Daher wird ihr ein kluger Erzieher so früh wie möglich die Belohnung gegenüberstellen, die als ein unmittelbarer Antrieb zum Guten wirkt, zumal überall da, wo es gilt, sich anzustrengen, Kräfte einzusetzen, um gestellten Anforderungen gerecht zu werden. Wie eine allzuweichliche Pädagogik vor der Strafe überhaupt und namentlich der Prügelstrafe zurückschreckt, so verwirft wohl eine übertrieben pedantische Sittenstrenge die Belohnung, weil man die Kinder daran gewöhnen müsse, das Gute um des Guten willen zu tun. Beides mit gleichem Unrecht. Die Notwendigkeit, die natürlichen Triebe durch Vorstellungsverknüpfungen zu stärken oder zu schwächen, die Autorität des Erziehers aufrecht zu erhalten und zugleich die Zuneigung und das Streben des Zöglings zu erwecken, macht das eine wie das andere unentbehrlich.

Aber freilich, die Erziehung selbst besteht nicht, wie eine oberflächliche Auffassung wohl annimmt, aus Strafe und Belohnung: es ist vielmehr nur eine ergänzende Wirkung, die diesen Erziehungsmitteln zukommt. Die Grundlagen der gewöhnenden Erziehung bildet, wie oben gezeigt, neben der unmittelbaren Anleitung der vorbildliche Einfluß der Umgebung; und es wäre ein verhängnisvoller Irrtum, zu wähnen, daß dieser Einfluß jemals durch ein künstliches System von Strafen und Belohnungen ersetzt werden könnte. Was die Eltern in der eigenen Lebenshaltung verfehlen, das können sie durch Prügel nicht einbringen; und wenn man von den Kindern verlangt und erzwingt, was man selbst nicht leistet, so erzeugt das nur Widersetzlichkeit und gerechte

Empörung. Der Geist, der das Elternhaus durchzieht, den die Kinder mit jedem Zuge atmen, ist das eigentlich Wesentliche und Wirksame. Und so ist denn auch für jede Erziehungsanstalt, für jede Schule der Gesamtcharakter, der Ton, der in ihr herrscht, in erster Linie entscheidend: nicht dasjenige, was den Zöglingen durch Drohungen und Strafen beigebracht wird, sondern das, was an Sitten und Gewohnheiten im Ganzen herrscht, was in Gespräch und Haltung der Schüler zutage tritt und ihr Verhalten untereinander wie den Lehrern gegenüber bestimmt, das Element, in das der Neuling eintritt, und das er einatmet wie die Luft, ohne sich dessen bewußt zu werden. Alle jene oben erwähnten Vorzüge, die regelmäßige und pünktliche Arbeit, die Konzentration auf den Gegenstand, der Gehorsam und die Unterordnung: alles das wird nicht durch Zwangsmaßregeln hervorgerufen, und es ist keineswegs vorwiegend der Gedanke an die Strafe, der dem Schüler seine Verpflichtungen zur Gewohnheit macht: es ist weit mehr die unmittelbare Autorität der Lehrer, das Vorbild der Mitschüler und vor allem die Selbstverständlichkeit, mit der die Erfüllung jener Pflichten gefordert wird, was hier die Gewöhnung, die gewöhnende Erziehung hervorbringt.

Der schärfste Einschnitt, den die Natur in der körperlichen und geistigen Entwicklung des Menschen gezogen hat, der Eintritt der Pubertät, bezeichnet auch den Zeitpunkt, wo die Gewöhnung ihre grundlegende Arbeit im wesentlichen geleistet haben muß, und wo die höhere Form der Erziehung allmählich immer bedeutungsvoller neben ihr hervor und an ihre Stelle tritt. Daher finden wir denn auch, daß überall in den ursprünglichen und einfachen Kulturverhältnissen, wo die Gewöhnung die ganze Erziehungsarbeit umfaßt, jener Entwicklungsabschnitt tatsächlich als Abschluß der Erziehung betrachtet und als solcher in religiösen Formen gefeiert wird.

Wo nun aber die Lebensverhältnisse verwickelter,

die Instinkte mannigfaltiger, die Ziele höher werden, in jeder Lage gesteigerter Kultur also, reicht die Gewöhnung nicht aus, den Erziehungszwecken zu genügen; hier kann sie vielmehr nur die Grundlage und Voraussetzung bilden, auf welcher die eigentlich erzieherische Tätigkeit einsetzt. Freilich ist dieser Wechsel nicht so zu denken, als ob plötzlich und eines schönen Tages — mit der Einsegnung etwa — die Gewöhnung von der höheren Art der Erziehung abgelöst würde. Wie in der Natur, só gibt es auch in der Erziehung keine Sprünge. Vielmehr ist schon in den Kinderjahren die eigentlich erziehende Tätigkeit der gewöhnenden allmählich zur Seite getreten, und andrerseits bleibt auch der heranreifenden Jugend gegenüber die Gewöhnung ein Element der Erziehung, das nicht zu entbehren ist. Nur daß beide Arten der Erziehungstätigkeit die Bedeutung wechseln, und die Gewöhnung hinter der bewußt erteilten und empfangenen erzieherischen Anleitung zurücktritt, die allein dem Bedürfnis einer hohen und verwickelten Bildung zu genügen vermag.

Denn mannigfaltiger, ja unendlich reich gestaltet sich mit der steigenden Kultur die Verschiedenheit der individuellen Anlage; und zugleich wächst und steigert sich das gemeinsame Ziel der Erziehung. Höher werden die Ansprüche, die das Leben an die Kraft des Einzelnen stellt, im Handeln und im Ertragen, im Erobern und im Sichhingeben. Vor allem einleuchtend ist das da, wo es ausgesprochen oder unausgesprochen als Ziel der Erziehung empfunden wird, eine Steigerung, einen Fortschritt von Generation zu Generation hervorzurufen. Hier gilt es, Triebe zu erwecken, die nur im schwächsten Keime veranlagt sind, und Instinkte zu unterdrücken oder abzulenken, welche sich mit elementarer Kraft in der Veranlagung zeigen. Hier gilt es, dem Allgemeinen gerecht zu werden und doch individuelle Eigenart nicht verkümmern zu lassen; hier heißt es, jede Einzelkraft zu entwickeln und sie doch wieder an die Gemeinschaft zu binden. Jene Gegensätze des Ererbten und des zu Erwerbenden, des Individuums und der Allgemeinheit, der prak-

tischen und der idealen Interessen, die uns in den ersten Kapiteln beschäftigt haben, treten als bedeutungsvolle Schwierigkeiten hervor, und ihre Überwindung wird zu einem Ziel, das durch halb unbewußte Übernahme, durch bloße Gewöhnung nicht erreicht werden kann. Es bedarf hier bewußter Zwecksetzung, und zwar nicht bloß für den Erzieher, sondern auch für den Zögling; denn diesem werden ja Ziele gesteckt, denen er nachstreben, die er erreichen soll durch Steigerung oder Unterdrückung seiner eigenen Anlagen und Triebe. Was uns im zweiten Kapitel als Wettstreit praktischer Ziele, als Gegensatz ethischer Richtungen entgegentrat, das wird nunmehr zum pädagogischen Problem. Betrachten wir die Aufgabe, die sich hiermit in großen Zügen vor uns erhebt, etwas mehr aus der Nähe.

Schon in den frühesten Kinderjahren zeigt sich, wie wir vorhin gesehen haben, der Gegensatz zwischen dem Triebe, das eigene Wesen der Umgebung anzupassen, und der Neigung, es trotz derselben zu behaupten. Es ist im Grunde genommen derselbe Gegensatz, der die ganze Natur durchzieht und ihre Entwicklung bestimmt: zwischen Beharrungskraft und Anpassungsvermögen. Allein das, was die Gewöhnung vom Kinde zu fordern hat, ist im großen und ganzen nur dasjenige, was zur Erhaltung seines eigenen Daseins, sei es überhaupt, sei es in einer bestimmten Umgebung, notwendig ist. Demgegenüber sind die frühen Regungen des Eigenwillens unzweckmäßig und zumeist überhaupt grundlos und blind, und so ist es berechtigt, ja selbstverständlich, wenn die Erziehung darauf ausgeht, diese Regungen schlechthin zu unterdrücken und an ihrer Stelle die Anpassungstriebe zu stärken, ja, wo der Widerstand stärker wird, die Anpassung durch Strafen zu erzwingen. Anders aber, bedeutungsvoller und zugleich verwickelter, gestaltet sich der Gegensatz da, wo statt jener blind widerstrebenden Regungen deutlich bestimmte Richtungen der intellektuellen Anlagen oder des Willenslebens hervortreten, wo der eigene Wille des heran-

reifenden jungen Menschen mit mehr oder weniger Klarheit bewußt eigene Ziele anstrebt, die der Absicht der Erziehung zuwider sind. Hier erstehen der Entwicklung Schranken und Hemmnisse, welche der Erzieher mit den Mitteln der Gewöhnung offenbar nicht bewältigen kann, ja es stellen sich ihm nicht selten Rechte entgegen, die er nicht mißachten darf. Überall freilich, wo es Ausflüsse der Schwäche oder der Bosheit sind, welche er zu bekämpfen hat, wird er den Kampf rücksichtslos und mit allen Mitteln der Strenge wie der Güte führen; aber es werden sich häufig genug Instinkte der Selbstbehauptung zeigen, denen ein natürliches Recht, sich auszuleben, an sich nicht abgesprochen werden kann, und die gleichwohl für die Zwecke des Erziehers Hemmnisse bilden. Denn diese Zwecke können auch bei der weisesten und liberalsten Erziehung niemals durch die Individualität des Zöglings allein bestimmt sein: sie sind immer zugleich aus allgemeinen Gesichtspunkten der Sitte, der Sittlichkeit und der Kultur überhaupt abgeleitet. Jedes Individuum wird für eine Gemeinschaft erzogen, in der es sich erhalten und betätigen soll; jede Erziehung also muß einen Ausgleich zwischen den Rechten der individuellen Eigenart und den Ansprüchen der Gemeinschaft anbahnen; sie darf jene Eigenart nicht mißachten und unterdrücken, aber sie darf dieselbe auch nicht in unbeschränkter Zügellosigkeit sich entfalten lassen: das erstere entwertet den Menschen für sich selbst, das zweite für die Gemeinschaft. Jede Erziehung also fordert von ihrem Zögling, daß er einen Teil seiner Individualität zugunsten der Gemeinschaft aufgebe. Der Widerstreit zwischen der ererbten Eigenart und den Eigenschaften, welche durch die Erziehung erworben werden sollen, erweist sich uns somit zugleich als Gegensatz zwischen Individuum und Gemeinschaft; er ist nicht nur im allgemeinen Sinne des Wortes praktischer, sondern auch im besonderen ethischer Natur. Denn alle ethischen Fragen laufen, wie wir im vorigen Abschnitt gesehen haben, auf diesen Widerstreit und seinen Ausgleich hinaus, und den

Zögling zu einem solchen Ausgleich zu führen, ist die Aufgabe jeder sittlichen Erziehung.

Aber der Gegensatz zwischen den egoistischen oder doch individualistischen Trieben und den Ansprüchen der Gemeinschaft ist nicht der einzige, welcher dem Erzieher zu schaffen macht. Auch innerhalb des Individuums stehen die eigenen Anlagen untereinander oft in einem nicht minder bedenklichen, ja gefährlichen Widerstreit. Am schärfsten tritt derselbe zwischen Gemütsleben und Intellekt hervor, und auch hier hat die sittliche Erziehung ausgleichend und gestaltend einzugreifen. Sie muß verhüten, daß Gefühls- und Willensimpulse die Herrschaft über den Verstand gewinnen, aber sie muß auch verhindern, daß der Intellekt einseitig auf Kosten der Gemütsanlagen entwickelt werde, und kalte, teilnahmslose Rechner oder abgeblaßte und willensschwache Hamletnaturen entstehen. Aber auch noch innerhalb der intellektuellen Anlagen erheben sich kaum minder wesentliche Gegensätze: Verstand und Phantasie, Gedächtnis und Denkkraft sind von Natur bei den wenigsten Menschen im Gleichgewicht: es überwiegt immer eine oder die andere Anlage. Auch die Erziehung wird dem Rechnung tragen müssen; es wird ihr nicht gelingen, aus einem Phantasiemenschen eine Verstandesnatur, aus einem Rechentalent einen Künstler zu machen. Ebenso verkehrt aber wie ein solcher Versuch wäre es, eine Universalität der Ausbildung anzustreben, welche die Natur dem Menschen durchschnittlich nun einmal versagt hat: die Schwerkraft muß und soll auch bei hoch entwickelten Geistern auf einer bestimmten Seite ihrer Veranlagung ruhen. Aber doch wird der Erzieher dafür zu sorgen haben, daß über dieser einen Seite die anderen nicht sämtlich verkümmern, daß ein, freilich individuell verschiedenes, Gleichgewicht hergestellt wird: und dies ist recht eigentlich die Aufgabe der intellektuellen Erziehung. Die Schwierigkeit, mit der dieselbe zu kämpfen hat, beruht zumeist weniger auf der Einseitigkeit der Veranlagung als darauf, daß der Mensch von Natur nur das gerne treibt,

wozu ihn seine Anlage befähigt, jede andere Beschäftigung aber mit Gleichgültigkeit oder Abneigung zu behandeln pflegt. Die angeborene ererbte Anlage tritt hier als Hemmnis für die weitere Entwicklung auf. Dieses Hemmnis, jene Abneigung soll die Erziehung den jungen Menschen überwinden lehren; sie soll ihm das Streben und die Kraft erwecken, zwar nicht einen universell umfassenden, aber doch immerhin einen weiteren Kreis des Wissens und Könnens zu bewältigen und sich zu eigen zu machen.

Selbstbehauptung und Anpassung, Eigenwille und Gemeinschaftsinteresse, Willensleben und Verstandesherrschaft, Einseitigkeit der intellektuellen Anlagen und allgemeine Kultur: wenn diese Gegensätze — in konkreten Einzelfällen natürlich, nicht etwa als Abstraktionen — dem Zögling zum Bewußtsein kommen, wenn es sich für ihn darum handelt, eine bestimmte Willensrichtung bewußt zu ergreifen und zu betätigen, dann reicht die Macht der Gewöhnung nicht mehr aus, und die höhere Erziehung wird zum Bedürfnis. Denn was jetzt von dem jungen Menschen verlangt wird, ist Willensentscheidung, Kampf gegen die eigene Natur, Selbstüberwindung. Diese aber ist nur zu erreichen, wenn er selbst die Ziele kennt und versteht, für die er kämpfen und überwinden soll: ihm diese Ziele zu zeigen, ihn zum Kampf für dieselben zu spornen und zu rüsten, das ist die Aufgabe der höheren, der eigentlichen Erziehung.

Welches sind nun die Mittel, die dem Erzieher zu Gebote stehen, um zu seinem Ziel zu gelangen? Wie muß er verfahren, um dem Willen des Zöglings die Richtung zu geben, die ihm erwünscht ist?

In besonders günstigen Fällen, da wo ein glückliches Naturell der Zöglinge der Absicht des Erziehers von vornherein entgegenkommt, wo ein weiser Wille bereits die Gewöhnung zweckentsprechend geleitet, eine günstige Umgebung sie erfolgreich gestaltet hat, da erscheint die Erziehung nur als eine Fortsetzung der Gewöhnung: ihr bleibt keine andere

Aufgabe, als dem heranreifenden jungen Menschen das zum deutlichen Bewußtsein zu bringen, was er, ohne sich darüber klar zu sein, schon längst geübt und erstrebt hat. Aber die Fälle, in denen ein Zusammentreffen glücklicher Umstände die Tätigkeit des Erziehers so vereinfacht, bilden nicht die Regel. Fast überall hat die Erziehung das Werk der Gewöhnung nicht nur in der gleichen Richtung weiterzuführen, sondern sie muß sie auch in wesentlichen Stücken ergänzen, ja nicht selten sie im ganzen oder einzelnen korrigieren und das, was Nachlässigkeit oder unglückliche Umstände verschuldet, falsche Anschauungen oder eine verkehrte Methode versehen haben, wieder gut machen. Kurz, auch der Erziehung treten ebenso wie der Gewöhnung von vornherein Hindernisse entgegen, und diese erwachsen ihr nicht nur aus der Natur des Zöglings, sondern nicht selten auch aus den Ergebnissen der Gewöhnung. Welche Mittel nun hat sie, um diese Hindernisse zu überwinden?

In der Natur der Sache liegt es, daß Strafe und Belohnung auf der Stufe, von welcher hier die Rede ist, keine ausschlaggebende Bedeutung mehr besitzen. Jene unbewußten Assoziationen zwischen Verschuldung und Leiden, welche die Gewöhnung der Kinderjahre zu schaffen vermag, stellen sich im reiferen Jugendalter nicht mehr her. Wo aber die drohende Strafe dem bewußten Willen des Zöglings gegenüber tritt, da wird sie begreiflicherweise stets als ein äußerer Zwang empfunden, als ein Zwang, dem man sich unterwirft, weil man muß, dem aber ein Einfluß auf die innere Willensrichtung nicht inne wohnt. Sobald dieser Zwang wegfällt, sei's weil der Zögling ihm durch List zu entgehen weiß, sei's weil er ihm entwachsen ist, ist auch die Wirkung vorbei. Ja, häufig genug setzt sich ein kräftiger und trotziger Knabensinn mit Bewußtsein dem Versuch, ihn zu zwingen, entgegen und nimmt die Strafe lieber auf sich, als daß er seinen Willen beugte. Kurz: bei kräftigen Naturen richtet man mit Strafen nichts, bei schwachen nur oberflächlich etwas aus. Dazu kommt,

daß die Form der Strafe sich mit den Jahren naturgemäß vergeistigen und gleichsam verflüchtigen muß. Körperliche wie moralische Gründe verbieten es — von groben Ausnahmefällen abgesehen — Kinder zu prügeln, sobald sie in das Alter der beginnenden Pubertät getreten sind, und auch was der Erzieher sonst an Strafmitteln in der Hand hat, wird mit der zunehmenden Reife des Verstandes in den Augen des Zöglings immer mehr an Bedeutung verlieren. Die wesentliche Bedeutung, welche die Strafe für das Alter des Jünglings allein noch haben kann, besteht darin, daß sie ihm die Mißbilligung des Erziehers vor Augen führt: wo er sich aus dieser nichts macht, da wird auch die Strafe nichts wirken; wo sie für ihn aber entscheidend ins Gewicht fällt, da ist die Strafe wieder überflüssig, und ein mißbilligendes Wort oder eine ablehnende, im schlimmsten Fall eine verächtliche Behandlung seitens des Vaters oder des Erziehers, ein trauriger Blick der Mutter wirken mehr, als äußerliche Strafen können. Die erzieherische Bedeutung der Strafe erstreckt sich ungefähr so weit, wie das Bereich der Gewöhnung geht: darüber hinaus vermag sie wenig oder nichts. Und nicht viel anders verhält es sich mit ihrem Gegenstück, der Belohnung.

Weit umfassender ist begreiflicherweise die Macht der verstandesmäßigen Belehrung. Einem jungen Menschen Einsicht in die Natur einer bedeutenden Idee, eines großen Gegenstandes eröffnen, genügt in den Fällmeisten en, um ihm dieselben auch persönlich wertvoll zu machen. Die meisten Werte werden auf diese Weise immer aufs neue zugleich erschlossen und geschaffen. Dies gilt vor allem auf rein theoretischem Gebiet. Junge Menschen sind von Natur wißbegierig: sie sind geneigt, sich für jeden Gegenstand zu interessieren, der ihnen verständlich gemacht wird. Wenn es gelingt, ein neues Gebiet ihrem Verständnis tatsächlich zu eröffnen, so ist es damit in der Regel auch schon gelungen, ihnen dasselbe „interessant“, d. h. eben wertvoll zu machen. Aber auch die Charakterbildung kann

die bewußte Einsicht in die sittlichen Werte und Ideale nicht entbehren, sei es, daß dieselben durch die Phantasie, sei es, daß sie durch den Verstand vermittelt werden. So wird man z. B. dem Kinde den Wert klar machen, den die Achtung der Mitmenschen hat, oder den Schmerz vergegenwärtigen, den das gequälte Tier empfindet: die meisten Menschen werden nicht wie Wagners Parsifal „durch Mitleid wissend“, sondern vielmehr durch Wissen und Verstehen mitleidig.

Allein man darf diese Einwirkung auf die Vernunft doch nicht allzu einseitig überschätzen. Denn die Einsicht in einen Wert bringt zwar naturgemäß den Wunsch hervor, ihn sich anzueignen; aber vom Wunsch zum Willen ist noch ein weiter Schritt, zumal zu einem festen und dauernden Willen, der die anhaltende Anstrengung hervorruft, durch die man sich allein geistige Werte anzueignen vermag. Zwar gibt es energische Naturen, für die sich dieser Schritt von früh auf von selbst versteht. Oft paart sich bei ihnen die Energie mit einer gewissen Einseitigkeit der Veranlagung, wie Goethe seinen Hermann schildert: „Er streckte schon als Knabe die Hände nicht aus nach diesem und jenem. Was er begehrte, das war ihm gemäß; so hielt er es fest auch.“ Allein die meisten jungen Menschen schwanken in ihren Interessen und Wünschen; sie müssen erst an der Hand des Erziehers lernen, jenen Schritt zu machen; und wo das nicht gelingt, da entstehen haltlose und schwache Charaktere, bei denen Einsicht und Tat auseinanderfallen, Charaktere, die wir in den verschiedensten Typen kennen: geistreiche Hamletnaturen, die nicht zu handeln verstehen, oder jenes „empfindsame Volk“, auf das Goethe nie etwas gegeben, weil sein Handeln nicht mit seinem Empfinden im Einklang steht: „es werden, kommt die Gelegenheit, nur schlechte Gesellen daraus.“

Dies zu vermeiden, bedarf es der unmittelbaren Einwirkung nicht sowohl auf die Motive und die Richtung, als auf die Art des Willens selber, auf seine innere Kraft und Stetigkeit. Das aber sind Eigenschaften, die ganz und gar

im Triebleben wurzeln und der verstandesmäßigen Einwirkung von außen unzugänglich erscheinen. Hier also erwächst der Erziehung unleugbar eine innere Schwierigkeit.

Aber die Natur, die diese Schwierigkeiten geschaffen hat, gibt dem Erzieher auch die Mittel an die Hand, sie zu überwinden.

Dem Instinkt, der das Kind zum nachahmenden Anschluß an die Erwachsenen seiner Umgebung treibt, entspricht auf der höheren Stufe, allmählich zum Bewußtsein erwachend, die hochachtende Liebe zu den Eltern; und der junge Mensch ist von der Natur dazu veranlagt, diese vertrauende Zuneigung und Hingebung auf jeden Erzieher und Schützer zu übertragen, der ihr entgegenzukommen weiß; er ist geneigt, was er an Kräften in sich fühlt, dem Erzieher dienstbar zu machen. Dies ist es recht eigentlich was man g u t e n W i l l e n zu nennen pflegt. Selbst in einem so äußerlichen Verhältnis, wie das des Lehrers an unsern öffentlichen Schulen zu seinen Schülern zu sein pflegt, tritt das, im Keime wenigstens, hervor. Wohl jeder Lehrer hat, im Anfang seiner Praxis vielleicht nicht ohne Erstaunen, die Erfahrung gemacht, wie häufig Schüler, die widerwillig lernen und als „faul“ oder arbeitsunlustig gelten, sobald ein persönlicher Dienst von ihnen verlangt wird, plötzlich die Willigsten und Tätigsten von allen sind. Diesen guten Willen zu benutzen, von ihm das zu fordern, was für die Entwicklung des Kindes selber heilsam und wünschenswert ist, ist das erste und natürlichste Gebot aller pädagogischen Weisheit. An ihn wird sich, von ihrem natürlichen Instinkte geleitet, die Mutter, an ihn wird sich ein gütiger Vater, ein verständiger, wohlmeinender Lehrer unter allen Umständen zuerst wenden und von ihm fordern, was gefordert werden muß. Bei jüngeren Kindern ersetzt dieses Verhältnis der Hingebung oft vollkommen die Einsicht in die Zwecke der Erziehung. Aber auch noch in fortgeschrittenen Entwicklungsjahren reicht die Kraft einer solchen Zuneigung meist weiter als die des Verständnisses: der angehende

Jüngling leistet, was von ihm gefordert wird, lieber und leichter, wenn er glaubt, einem geliebten Erzieher einen Gefallen zu tun, als wenn er nur einsehen muß, daß er sich selbst damit nützt.

Allein der gute Wille des Zöglings, so tief und aufrichtig er auch häufig ist, pflegt dcoh seine sehr bestimmten Grenzen zu haben, und es ist das Zeichen einer schwachen Erziehung, allzuviel und allzu ausschließlich auf ihn zu bauen. Er erstreckt sich auf Leistungen, die den natürlichen Trieben und Kräften entsprechen, ja er vermag dieselben oft erheblich zu steigern; aber er reicht selten da aus, wo er diesen Trieben und Kräften entgegenwirken soll. Das ist besonders auf dem Gebiete geistiger Arbeit der Fall. Die meisten Menschen sind von der Natur zu praktischer, nicht zu theoretischer Arbeit geschaffen, und das Wort Larochefoucaulds: „Nous avons plus de paresse dans l'esprit que dans le corps" gilt ganz besonders von der Pubertätszeit, die für die Erziehung am wichtigsten ist, noch mehr als von den übrigen Lebensaltern. Aber auch auf moralischem Gebiete kann man selbst bei gut gearteten Zöglingen zuweilen unerwartetem Widerstand begegnen. Der heranwachsende junge Mensch, ist zumeist ein Gemisch von Hingebungsfähigkeit und Egoismus; jene reicht selten bis zur Selbstüberwindung, und dieser behauptet die eigene Natur auch da, wo die Zuneigung zum Erzieher bessere Vorsätze eingibt und andere Wege aufweist. Wie oft hört man von Kindern, von Schülern aussprechen: „Ich will ja gerne, — aber dann kann ich d o c h nicht!" und ähnliches. Aber oft genug vereinigt sich auch gerade bei willenskräftigen Naturen ein sehr starkes Maß von Zuneigung mit einem ausgesprochenen Widerstreben, auf den Willen der Eltern und Erzieher von der eigenen Natur etwas aufzugeben. Hier also bedarf es der A u t o r i t ä t.

Alle Autorität beruht — im Gegensatz zur äußeren Macht — auf einer inneren Überlegenheit des Befehlenden über den Gehorchenden. Derjenige Erzieher besitzt Autorität, der das

Gefühl dieser Überlegenheit dauernd in seinem Zögling wach zu halten weiß. Das unentwickelte Kind freilich bringt ein solches Gefühl von Natur jedem Erwachsenen, den Eltern also vor allen, entgegen; die Autorität derselben ist ihm in den Jahren vor der Pubertät — wenn sie nicht etwa durch Schwäche oder Verkehrtheit des Erziehers gestört wird — etwas Selbstverständliches: sein Autoritätsgefühl ist nichts als eine Äußerung des Anpassungsinstinktes, des Schutzbedürfnisses, die zum Anschluß an das Vorbild der Erwachsenen treiben. Auf diesem Instinkt, nicht auf einer vergleichenden Überlegung, beruht die natürliche Hochachtung, die jedes gut geartete Kind seinen Eltern entgegenbringt. Allein mit der zunehmenden Entwicklung beginnt die Reflexion und mit ihr die Kritik. Vergleiche anzustellen gibt die Schule reichlich, nicht selten auch schon das Leben dem Knaben Gelegenheit: die unausbleiblichen Gegensätze, das erwachende Bewußtsein des eigenen Willens schärfen die Lust zur Kritik, und in den Jahren, welche der Pubertät folgen, sind die meisten jungen Menschen ebenso geneigt, Autoritäten zu stürzen oder anzuzweifeln, wie sie als Kinder bereit waren, sie anzuerkennen. Jetzt gilt es für den Erzieher, seine Überlegenheit zu wahren, sie gegenüber allen Angriffen von außen, allen Zweifeln von innen sicher zu stellen.

Auf zweierlei Weise muß das geschehen; denn auf zwei Kräften beruht jene Überlegenheit: dem Verstand und dem Willen. Ohne Wissen und Erfahrung kann kein Erzieher sich Autorität erwerben oder erhalten, denn diese sind es, die dem jungen Menschen zunächst zum Bewußtsein kommen; sie sind es auch, die ihm die Unterordnung als seinen eigenen Vorteil erscheinen lassen, ihn mithin geneigt und willig machen, sich der Autorität zu beugen. Allein, ist die intellektuelle Überlegenheit dem Erzieher unentbehrlich, so ist die Überlegenheit des Willens doch noch wesentlicher. Auf die Dauer unterwirft sich der Mensch, der junge zumal, nur da, aber auch immer da, wo ihm eine überlegene Festigkeit

des Willens gegenübertritt; und es ist für den Erzieher immer noch eher möglich, einen heranwachsenden Zögling allein durch Willenskraft als ausschließlich durch Verstand und Wissen in Abhängigkeit zu erhalten: jede Schule mit ihren verschieden gearteten Lehrern liefert die Beweise dafür. Selbstverständlich ist hier nicht von einem äußeren Zwang die Rede, der durch Strafen hervorgebracht wird: wohl aber darf man von einem inneren Zwang sprechen, der den äußeren ersetzt und entbehrlich macht. Es ist eine Tatsache, auf welche die Psychologie der letzten Jahrzehnte wiederholt hingewiesen hat, daß ein starker Wille imstande ist, einen schwächeren geradezu auszurotten und sich an dessen Stelle zu setzen, um von hier aus Gefühl und Urteilsbildung zu beeinflussen. Wo uns diese Tatsache in besonders scharf ausgeprägter Form entgegentritt, da pflegt die heutige Wissenschaft von Suggestion zu sprechen; und bis zur Stärke der suggestiven Wirkung vermag in der Tat der Einfluß eines willenskräftigen Erziehers auf den schwächeren Zögling zu gehen. Aber doch ist die Autorität nur da eine wirklich erzieherische, nur da kann sie im tieferen Sinne bildend wirken, wo sie auf der vereinigten Überlegenheit des Verstandes und des Willens beruht. Nur wo dies der Fall ist, wahrt sie die Selbstverständlichkeit, die sie dem Kindesalter gegenüber gehabt hat. Auf diese aber kommt viel, ja alles an. Autorität gehört zu den Dingen, die leicht zu erwerben, aber wenn sie einmal eingebüßt, nicht leicht wiederzugewinnen sind: muß man sie erst zurückerobern, so bleibt etwas davon fast immer unwiderbringlich verloren.

So wird denn auch das äußere Auftreten des echten Erziehers und Lehrers durch die Selbstverständlichkeit bezeichnet, mit der er Entgegenkommen und Gehorsam erwartet. Eine ruhige, absolut sichere Haltung, die keinen Gedanken an Widersetzlichkeit aufkommen läßt, weil sie die Möglichkeit einer solchen nicht zu kennen scheint, ist das einzige äußere Mittel, ein wirklich dauerndes Autoritätsverhältnis zu schaffen. Nicht Brutalität, sondern Festigkeit,

nicht Geschrei, sondern ein ruhiger, aber bestimmter Ton ist es, was auf junge Menschen wirkt, weil sie es fühlen daß sich die innere Überlegenheit darin ausspricht. Alles, was nach äußerer Gewaltsamkeit aussieht, ist ein Zeichen innerer Unsicherheit und wird von dem richtigen Instinkt der Jugend, auf die Dauer wenigstens, auch so empfunden. Die wahre Autorität verschmäht solche Mittel, weil sie ihrer nicht bedarf. Heftigkeit, die sich in Geschrei und Toben, wohl gar im Schimpfen Luft macht, erschreckt Kinder und jagt ihnen Furcht ein; dem heranreifenden jungen Menschen erscheint sie bereits als Schwäche: er wird ihr aus dem Wege gehen, weil sie ihm unangenehm ist, aber sie imponiert ihm nicht und wirkt nicht erzieherisch.

Es gibt freilich Erzieher, die sich selbst alles für erlaubt halten und so auch mit Vorliebe von jenen äußeren Kraftmitteln Gebrauch machen, weniger, weil sie die Wirkung berechnen, als weil sie das Bedürfnis fühlen, ihrem eigenen Selbstgefühl Luft zu schaffen. Der Familienvater, der für sich selbst alle Rechte in Anspruch nimmt, die er Frau und Kindern versagt, oder der sich für Mißerfolge im sonstigen Leben im Kreise der Seinen schadlos hält, ist keine seltene Erscheinung, ebensowenig wie der Lehrer, der in seinen Beruf mit dem instinktiven Drang eingetreten ist, den Zwang, den er in der eigenen Jugend erlitten hat, nun selbst auf andere auszuüben. Aber erzieherisch wird man diese Art von Autorität nicht nennen, und es wird ihr stets versagt bleiben, mehr als ganz äußerlich Eindruck zu machen. Jede tiefere Wirkung ist ihr schon deshalb unerreichbar, weil sie unfehlbar Abneigung erweckt und statt der Hochachtung im besten Falle Furcht, wenn nicht gar verächtliche Ablehnung zur Folge hat.

Nur da, wo das Autoritätsgefühl der Jugend sich mit herzlicher Zuneigung verbindet, ist die wahre erzieherische Einwirkung, die Erziehung im höchsten Sinne des Wortes erreichbar: in solchen Fällen vermag sich die Liebe des Kindes zu den Eltern, des Jünglings zum Erzieher bis zur leidenschaftlichen Hingebung zu steigern, einer Hingebung, der kaum

noch etwas unüberwindlich ist, und für die es jedenfalls im Willensleben des Zöglings keine Schranken mehr gibt. „Freiwillige Abhängigkeit", sagt Goethe, „ist der schönste Zustand, und wie wäre die möglich ohne Liebe?" Der Erzieher, der das zu erreichen versteht, hat geringe Mühe, die Fehler der Veranlagung auszugleichen, und für alle Mühe ist er im voraus belohnt. —

Verständnis und guter Wille, Autoritätsgefühl und Liebe, das sind die Mittel, die dem Erzieher zu Gebote stehen. Wie er sie zu nutzen hat, um die Ziele zu erreichen, die ihm vorschweben, auch das ist im Laufe unserer Betrachtungen bereits vielfach hervorgetreten: wir brauchen unseren Gang nur noch einmal zusammenfassend zu überschauen, um seinen Weg vorgezeichnet zu finden.

An der mütterlichen Hand des Instinktes leitet die Gewöhnung das Kind von den ersten Anfängen des erwachenden Bewußtseins auf Wegen, die es nicht versteht, Zielen entgegen, die es nicht kennt. Aber von dem Zeitpunkte an, wo der junge Mensch zum Bewußtsein seiner selbst, seines Willens und seiner Veranlagung erwacht, muß er auch zum Bewußtsein der Ziele kommen, denen er nun nicht mehr willenlos zugeführt werden, sondern selbsttätig zustreben soll. Die Erziehung tritt ihre Arbeit an, und ihre erste und grundlegende Aufgabe ist es, das Werturteil ihres Zöglings zu bilden, ihm die praktischen Zwecke, die sittlichen Ideale, die geistigen Interessen mit allmählich steigender Klarheit zur Anschauung zu bringen, denen er entgegenreifen soll. Eine hohe Aufgabe ist es, dem Jüngling die Werte zu weisen, welche die Geistesarbeit der Menschheit und insbesondere seines eigenen Volkes allgemein gültig und allgemein verbindlich geschaffen und gestaltet hat; eine höhere aber noch, ihm zur Klarheit über das zu verhelfen, was sein eigener Wert ist oder doch es werden kann — für ihn und andere.

Die erste Pflicht des Erziehers ist es, dem Zögling Werte und Wege zu weisen, Ziele in klarem Lichte zu zeigen, die

seinem Wunsch und Gefühl dunkel vorschweben, Pfade, die er aus eigener Kraft nicht zu finden vermag. Die zweite Aufgabe ist es, den Entschluß in ihm zu erwecken, diese Pfade zu gehen, jene Ziele zu erreichen, die Werte, die er erkannt hat, sich zu erobern, sei es, daß er damit sein eigenes Wesen nur zur bewußten Entfaltung bringt, sei es, daß er den wertvollen Teil desselben im Kampf gegen andere widerstrebende Anlagen und Triebe durchsetzt. Um diesen Entschluß in einem jungen Menschen zu erwecken, muß zu der Überzeugung von dem Werte des Zieles vor allem eins hinzukommen: das Vertrauen, daß er die Kraft besitzt, es zu erreichen. Jeder wahre Erzieher muß seinen Zöglingen gegenüber Optimist sein und ihnen diesen Optimismus einzuimpfen verstehen. „Wenn der Mensch alles leisten soll, was man von ihm fordert, so muß er sich für mehr halten, als er ist," dieses weisheitsvolle Wort Goethes gilt vor allem für die Erziehung. Die Kraft wächst durch den Glauben; was ursprünglich unerreichbar war, was unerreichbar bliebe ohne das Vertrauen, daß man es erreichen kann, das wird erreichbar durch dieses Vertrauen und durch den Willen, der daraus hervorwächst. Wie man einer Schlingpflanze durch die Stütze, an die man sie bindet, zugleich den Halt gibt, dessen sie bedarf, und die Richtung, in der sie über sich selbst hinaussteigen soll, so erhebt der wahre Erzieher den Zögling über sich selbst, dadurch, daß er ihm zumutet und zutraut, über sich selbst hinauszuwachsen, und ihm eben hierdurch das Vertrauen einflößt, daß er es kann. Nichts ist unpädagogischer als der Schulmeisterdünkel, der den Schüler stets nur in unendlich weitem Abstand unter sich sieht: will der Erzieher den Zögling zu sich emporheben, so müssen beide den Glauben teilen, daß der Abstand zu überwinden ist, zu überwinden durch stetigen Willen und ernste Arbeit. So vermag der echte Erzieher die Kräfte eines jungen Menschen zu steigern, sie in Bahnen zu lenken und zu Höhen zu führen, die ursprünglich seiner Anstrengung ebenso unerreichbar schienen, wie sie seinem Streben fern lagen.

Ist aber das Streben danach einmal wachgerufen, so tritt nun als letzte, vielleicht schwierigste Aufgabe die langsame, unermüdliche Arbeit hinzu, durch welche allein der einzelne Ansatz, der einmal gefaßte Entschluß zum dauernden Willen gefestigt wird, die einzelnen Willensregungen sich zur festen Einheit zusammenschließen und den Charakter gestalten. Hier bedarf es der Geduld des Erziehers, hier der immer erneuten Übung des Zöglings. Erst langsam und allmählich können die durch Erziehung erweckten und erworbenen Triebe die Sicherheit und Kraft der angeborenen oder auch durch die erste Gewöhnung begründeten Instinkte annehmen. Und doch kann und soll für den fertigen Menschen, für den ausgebildeten Charakter das Leben nicht in einem ewigen Kampfe zwischen widerstreitenden Trieben bestehen: er soll, in allem Wesentlichen wenigstens, seiner Ziele und seines Willens sicher sein. Daher muß auch die Erziehung wie die Gewöhnung Gewohnheiten schaffen, die, obwohl sie nicht aus unbewußter Anpassung, sondern aus bewußtem Streben hervorgegangen sind, doch die Festigkeit jener ersten Gewöhnung nach Möglichkeit erreichen. „Knabenwille ist Windeswille — Jünglingsgedanken lange Gedanken!"; dieser schöne Vers des Herderschen Volksliedes weist dem Erzieher seinen Weg: aus den einzelnen Willensregungen des Knaben den entschlossenen Willen des Jünglings, den festen Charakter des Mannes zu gestalten, da ist die letzte Aufgabe der Erziehung.

Viertes Kapitel.

Das Heim und die Gewöhnung.

Das vorhergehende Kapitel hat uns einen allgemeinen Überblick über das Wesen und die Mittel der Erziehung verschafft. Aber Fülle und Leben kann ein solcher nur durch die Anwendung auf das Einzelne und Konkrete, auf die nach Raum und Zeit bestimmte Wirklichkeit, mit einem Worte durch die Betrachtung der Gegenwart mit ihren Erziehungsproblemen und Unterrichtsfragen erhalten. Diesen wenden wir uns nunmehr zu.

Die erste Erziehungsarbeit, die Gewöhnung, fällt, wie wir gesehen haben, unter normalen Verhältnissen wesentlich der Mutter zu. Der erste, unscheinbarste und doch der wichtigste und grundlegende Teil aller Erziehung: denn durch die Gewöhnung werden die Instinkte, wenn auch nicht geschaffen, so doch geweckt und ausgebildet, aus denen später der Charakter des Menschen hervorwächst, und die das Individuum sein ganzes Leben hindurch in seiner Tiefe bestimmen. Nichts von dem, was später die intellektuelle Bildung in die Seele des Jünglings, des jungen Mädchens zu pflanzen sucht, kann haften und gedeihen, wenn es nicht im Triebleben Boden findet und Wurzeln schlägt. Die Mutter aber ist es, die, durch den tiefsten und innigsten aller menschlichen Triebe mit ihrem Kinde verbunden, dieses Leben gestaltet.

Ist nun ihre Aufgabe schwierig, fordert sie auf Schritt und Tritt Entsagung und Selbstzucht, so hat die Natur der Mutterliebe die Kraft verliehen, diese Pflichten zu üben, jene Aufgabe zu erfüllen. Überall, wo Frauen sich

normal entwickeln, wachsen die mütterlichen Instinkte mit ihnen, und in diesem Sinne darf man sagen, daß jede Mutter von gesunden und echt weiblichen Anlagen die geborene Erzieherin ihrer Kinder ist. Nur ausgesprochene Degeneration nach oben oder nach unten— überzärtelte Verbildung in den höheren oder brutale Verrohung in den niederen Gesellschaftsklassen — kann einer Mutter die Fähigkeit verkümmern, die erste physische und sittliche Gewöhnung ihrer Kinder zu leiten und zweckmäßig zu gestalten.

Unseren deutschen Frauen und Müttern wird niemand das Zeugnis versagen, daß sie es mit ihren Pflichten zu allen Zeiten ernst genommen haben, daß sie auch heute trotz aller Klagen, die man über Veräußerlichung und Verflachung des Lebens hören muß, trotzdem, daß diese Klagen für einzelne Kreise berechtigt sind, in ihren Kindern den Zweck und den Lohn ihres Lebens sehen. Damit ist nun freilich nicht gesagt, daß sie ihre Sache in allen Punkten richtig anfassen: manche Fehler heutiger Kindererziehung drängen sich dem Beobachter als unserer Zeit eigentümlich auf, manche auch wieder sind allgemeiner Natur und werden sich zu allen Zeiten mehr oder minder deutlich fühlbar gemacht haben. Aber doch wird man unbefangen urteilen dürfen, daß die erste Erziehung der Kinder, die physische und sittliche Gewöhnung heute weit verständiger geworden ist, als sie es vor hundert, ja noch vor fünfzig Jahren in Deutschland war, und daß sie auf dem Wege ist, manchen Irrtum vergangener Zeiten, an dem sie etwa noch leidet, von selber abzustreifen. Andererseits erhebt sich freilich gerade heute bei der gewaltigen Steigerung, die alle Lebensverhältnisse erfahren haben, so manche Schwierigkeit, die früher zurücktrat oder noch gar nicht vorhanden war.

Werfen wir zunächst einen Blick auf die physische Gewöhnung, die Grundlage aller körperlichen und somit auch aller geistigen Gesundheit. Daß in der Erziehung überhaupt, namentlich aber in den grundlegenden Stadien derselben, dem Körper mit dem Geiste zum mindesten gleiche Rechte zukommen, ist für uns Deutsche bekanntlich noch kein alter

Satz. Es ist im zweiten Kapitel darauf hingewiesen worden, wie nachdrücklich und nachhaltig die mittelalterlich-kirchlichen Vorstellungen dieser einfachen Erkenntnis entgegengestanden haben. Noch dem Zeitalter des deutschen Idealismus galt der Körper, seine Ausbildung und Pflege als etwas Untergeordnetes; und erst im Laufe des neunzehnten Jahrhunderts sind allmählich gesundere und freiere Auffassungen vom Werte der körperlichen Kultur in das Volksleben und in die Erziehung eingedrungen und haben sich, nachdem einmal ein Anfang gemacht war, immer entschiedener zu praktischer Geltung gebracht. Die Nachwirkungen jener veralteten Anschauungsweise sind freilich noch auf das mannigfachste bemerkbar. In der Reinlichkeit z. B. haben die europäischen Kulturnationen, mit alleiniger Ausnahme der Engländer, bekanntlich noch längst nicht wieder das Niveau der antiken Völker erreicht, und mag der Deutsche in dieser Hinsicht auch dem Romanen durchschnittlich überlegen sein, so steht er doch hinter dem gebildeten Engländer und Amerikaner noch ebenso weit zurück wie hinter dem Beispiel der Griechen und Römer. Noch immer findet man in guten bürgerlichen Kreisen die Vorstellung, daß man eigentlich nur diejenigen Körperteile sauber zu halten habe, die gesehen werden, und jedenfalls, daß das Gebot täglicher Reinigung und Reinlichkeit sich nur auf die obere Körperhälfte erstrecke.

Schneller vorgeschritten sind wir in einer anderen Beziehung: in der Entwicklung der körperlichen Kräfte. Wir finden es heute allgemein natürlich und geboten, Knaben, ja auch Mädchen ihre Kräfte frühzeitig üben und erproben zu lassen und ihnen Gelegenheit zu geben, sie im Spiel mit Freiheit und Selbständigkeit zu entfalten. Solche Freiheit ist immer mit einer gewissen Gefahr, wenn nicht für das Leben, so doch für die Gliedmaßen der Kinder verbunden. Man muß Knaben und Jünglinge wagen, um Männer zu bekommen: so lautet ein schönes Wort Herbarts, aber es hat seinerzeit wenig Wirkung gehabt. Noch in der Mitte des abgelaufenen Jahrhunderts fand Ludwig Wiese, der die

deutsche mit der englischen Erziehung verglich, die Besorgnis unserer deutschen Eltern für die körperliche Sicherheit ihrer Kinder zum Nachteil der letzteren zu weit getrieben[1]). Seitdem hat die zunehmende Freiheit und Größe des deutschen Lebens einen Wandel zum Besseren geschaffen und unsere Erziehung in diesem Punkte der englischen angenähert. Unsere Mütter sind mutiger, unsere Kinder selbständiger und sicherer geworden; und die Erfahrung zeigt, daß die Gesundheit der heranwachsenden Generation dabei nur gewonnen hat. Ja, man muß eher bereits vor Übertreibungen und Ausartungen warnen: wiewohl dieselben sich erst auf einer vorgerückten Altersstufe geltend machen, vor der später die Rede sein wird.

Zur Hygiene in der Erziehung gehört endlich die Behandlung der geschlechtlichen Verhältnisse; und in dieser Hinsicht, muß man sagen, liegt die Erziehung bei uns wie bei den meisten modernen Völkern noch sehr im Argen. Die Nachwirkung jener einseitig religiösen Anschauungsweise, die das, was sie nicht verhindern konnte, am liebsten wenigstens ignoriert hätte, tritt hier deutlicher als auf irgendeinem anderen Gebiete hervor. Jede einfache und natürliche Behandlungsweise dieser Dinge ist uns verloren gegangen. Man glaubt die Kinder zu schützen, indem man sie in Unwissenheit läßt oder vielmehr, schlimmer als das, in einer Art von Halbdunkel, in welchem sie dann voll Neugier herumtappen, sich gegenseitig aufzuklären suchen und dadurch nur gegenseitig lüstern nach dem machen, was man ihnen so sorglich verbirgt. Wenn man nur sehen wollte, wenn man nur den Mut hätte, sich die Erfahrungen seiner eigenen Kinderzeit zu vergegenwärtigen, so würde man sich sagen müssen: Unwissenheit in diesen Dingen schützt vor gar nichts. Sie ist überhaupt — bei Knaben wenigstens — nur bis zur Pubertät durchzuführen, und mag bis dahin auch unschädlich sein; von da an ist das übliche Verfahren geradezu un-

---

[1]) Deutsche Briefe über englische Erziehung, I [3] S. 53.

heilvoll und bewirkt genau das Gegenteil von dem, was man erstrebt: das Halbdunkel, das auf der Sache liegt, lenkt die Aufmerksamkeit der Kinder immer wieder auf sich und beschäftigt ihre Phantasie weit mehr, als es vernünftige, ihrem Alter entsprechende Aufklärungen tun würden. Das heißt natürlich nicht, daß die Mütter ihren Kindern Sachen sagen sollen, über die sie selber erröten müßten; aber es heißt, daß man auch in diesen Dingen einer ruhigen und vernünftigen Auffassung Raum geben, ein naturgemäßes Verfahren einschlagen soll.

Es ist freilich schwer, gerade in solcher Beziehung mit der Überlieferung zu brechen, die einmal Volkssitte geworden, und wenn es auch eine Volksunsitte ist. Aber einmal sollte doch endlich der Klapperstorch aus unseren Kinderstuben verbannt werden. Gerade in dem Alter, wo Kindern noch alle Lüsternheit fern liegt, sollte man beginnen, ihnen von den natürlichen Verhältnissen naturgemäße Vorstellungen zu geben. Sie wachsen dann mit solchen Vorstellungen auf und werden durch die Selbstverständlichkeit derselben vor allzu frühem Denken und Phantasieren über den Gegenstand bewahrt. Als selbstverständlich darf dann auch der naturgeschichtliche Unterricht in der Schule diese Dinge betrachten und behandeln: er wird so wenig wie jetzt auf die Fortpflanzung des Menschen eingehen, aber er braucht auch nicht zu tun, als beginne hier ein Mysterium, das völlig außer der Reihe alles sonstigen Naturgeschehens liege. Das hindert gewiß nicht, daß man die Kinder anleitet, mit Keuschheit und Zurückhaltung von diesen Dingen zu sprechen, wie man das ja auch anderen niedrigen Bedürfnissen und Verrichtungen des Körpers gegenüber tut.

Ich berufe mich hier auf den Vater aller modernen Erziehung, auf Rousseau, der in einem der besten Abschnitte seines Emile sagt: „Il y a beaucoup moins de danger à satisfaire la curiosité de l'enfant qu'à l'exciter". Und er zieht die zweifellos richtige Folgerung daraus: „Il faut ou que cette curiosité ne s'éveille en aucune manière ou qu'elle soit satis-

faite avant l'âge où elle n'est plus sans danger. — Si vous n'êtes pas sûr de lui faire ignorer jusqu'à seize ans la différence des sexes, ayez soin qu'il l'apprenne avant dix." Und, damit man diese Forderungen nicht als rationalistisch beiseite schiebe: auch ein deutscher Idealist wie Jean Paul warnt in der Levana vor der „erzieherischen Verführ-Schamlehre", die mit „spanischen Wänden und Bettschirmen von Glas" hantiert; und fügt mit Recht hinzu: „Wer verrät, er verwahre ein Geheimnis, hat schon dessen Hälfte ausgeliefert, und die zweite Hälfte wird er nicht lange behalten." „In diese Krämerei gehört z. B. das Wort: dies gehört für Erwachsene, oder wenn Du größer bist. — Womit ist aber dem fragenden Kinde zu antworten? — Mit so viel Wahrheit als es begehrt: ‚wie das Käferwürmchen in der Nuß, so wächst das Menschwürmchen in der Mutter Leib von ihrem Blut und Fleisch; daher wird sie krank.' — Mehr wissen auch wir erwachsenen Philosophen von der ganzen Sache nicht!"[1] —

Man darf überzeugt sein, daß ein gut Teil der krankhaften Überreizung, die das Leben unserer heutigen Jugend schädigt, beseitigt würde, wenn man jenes trügerische und verführerische Helldunkel wegzöge, das unsere heutige Erziehung darüber zu breiten sucht.

Freilich ist hiermit nur e i n e der Gefahren beseitigt, die der reiferen Jugend von dieser Seite drohen. Im ganzen bleibt die sexuelle Entwicklung eine Klippe besonders für heranwachsende Knaben: das liegt in der Natur der Sache. Nur daß Klippen nicht gefahrloser dadurch werden, daß sie dem Auge verborgen bleiben. Im Gegenteil: Offenheit in diesen Dingen ermöglicht auch sonst eine zweckmäßige und vernünftige Behandlung. Man wird im Notfall leichter warnen und durch verständige hygienische Gesichtspunkte vor Knabenlastern und frühzeitiger Ausschweifung mit mehr Erfolg abschrecken können, als wenn man sich verpflichtet fühlt, sich auf dunkle Andeutungen zu beschränken. Die

[1] Jean Paul, Sämtl. Werke, Bd. 23, S. 66 ff.

Hauptsache ist freilich eine nicht aufdringliche, aber sorgfältige Überwachung, Verhütung dessen, was reizen und verführen muß, sodann aber ausreichende Beschäftigung, um die Gedanken und die Phantasie des Knaben in Anspruch zu nehmen, ausreichende Bewegung, um ihn körperlich zu ermüden, Stärkung und Bildung des Willens, um der Verführung Widerstand zu leisten.

Es ist durchaus geboten, diese ganze Materie wesentlich vom hygienischen Gesichtspunkt zu betrachten und auch dem jungen Menschen gegenüber zu behandeln, — zumal wenn der Erzieher sich bereits einer Verfehlung oder gar einer eingewurzelten Gewohnheit gegenüber findet. Alles Moralisieren ist dann vom Übel: es vermag wohl das Gefühl der Sündhaftigkeit wachzurufen, ja dasselbe bis zur Gewissensangst zu erhitzen und hierdurch die physische und moralische Depression, die mit jenem Laster schon an sich verbunden zu sein pflegt, bis zur Zerrüttung zu steigern: aber erfahrungsmäßig wird der Widerstand gegen das Laster hierdurch nur wenig gekräftigt. Solchen Zuständen gegenüber kommt es darauf an, beruhigend einzuwirken, nicht aber die Erregung zu vermehren, indem man dem verstörten jungen Sünder ins Gewissen redet. Dem physischen Reiz oder der unmittelbaren Verführung gegenüber erweist sich die beste Morallehre fast stets als ein schwacher Schutz, und es gibt viele bedauernswerte junge Leute, die, zwischen der unwiderstehlichen Lockung des verbotenen Genusses und der nicht minder zerrüttenden Reue beständig hin- und herschwankend, allmählich jeden Halt und jede innere Kraft verlieren. Wenn irgendwo, so gilt hier der Satz, daß es nicht auf Reue, sondern auf Besserung ankommt; diese aber ist allein oder doch so gut wie allein durch das Einpflanzen neuer Gewohnheiten, durch eine vernunftgemäße Lebensweise, kurz durch die Mittel körperlicher und geistiger Hygiene zu erreichen[1]). —

[1]) Seitdem diese Seiten zum ersten Mal veröffentlicht wurden, hat sich eine Literatur über die sexuelle Pädagogik entwickelt, deren

Freilich verleiht die Gewöhnung, wenn sie richtig geleitet und begründet ist, der ersten Versuchung gegenüber einen Halt, womit an sich schon viel gewonnen ist, und wenn sie den Charakter des Kindes früh gestärkt hat, so vermag sie

---

Umfang in keinem Verhältnis zu ihrem sachlichen Wert steht. Sexuelle Aufklärung der Jugend ist ein Schlagwort geworden und tönt in der Presse von allen Seiten wieder. Auch über praktische Versuche wird berichtet, die, an sich verschieden, im Grunde alle den gleichen Charakter tragen: es scheint, als ob das Reden über geschlechtliche Dinge als ein Allheilmittel gegen die Schwierigkeiten und Gefahren der sexuellen Entwicklung, ja des Sexuallebens überhaupt betrachtet wird. Meine Erörterungen und Ratschläge haben damit nichts zu tun. Ich habe einer natürlichen und vernünftigen Behandlung dieser Dinge das Wort geredet: Unterricht in der sexuellen Hygiene an halb erwachsene Knaben und Mädchen ist weder das eine noch das andere; ebenso wenig aufklärende oder halb aufklärende Flugschriften, wie die Schuldeputation der Stadt Berlin sie vor kurzem zum Erstaunen der pädagogischen Kreise an die abgehenden Volksschülerinnen verteilt hat. Wir scheinen in der Tat im Begriff, nach der anderen Seite ebenso tief in die Unnatur zu geraten, wie wir es bisher nach der einen waren. — Dieser Schiefheit und Übertreibung gegenüber, auf die man so vielfach stößt, ist der besonnene Ernst und die männliche Selbständigkeit des Urteils, die aus Fr. W. Försters Buch „Sexualethik und Sexualpädagogik" spricht, eine wahre Erquickung. Förster wendet sich vor allem gegen den Irrtum, als seien die Mängel des modernen Sexuallebens durch den Mangel an Belehrung darüber veranlaßt. „Auch das reichste hygienische Wissen über alle sexuellen Gefahren hilft nichts, wenn der Mensch nicht die Kraft hat, im Augenblicke der Versuchung diesem Wissen gemäß zu handeln." Er erklärt es für seine Grundüberzeugung, „daß die beste sexuelle Erziehung eine richtige Gesamterziehung ist". (S. 58/59.) Gegen eine Behandlung der Fortpflanzung im biologischen Unterricht hat er nichts einzuwenden, aber eine direkte Aufklärung vor einer ganzen Klasse schädige das Schamgefühl, das, wie er ganz richtig bemerkt, „ein weit größerer Schutz für die Jugend ist als die beste Aufklärung". (S. 71.) Förster neigt seiner allgemeinen Welt- und Lebensanschauung gemäß unleugbar zu einer einseitigen Beurteilung und entsprechenden Anforderungen an das Sexualleben. Aber dem Grundgedanken dieses Buches kann man nur beipflichten, daß nämlich eine isolierte Sexualpädagogik etwas an sich Unmögliches und das sexuelle Verhalten eines jungen Menschen vielmehr das Produkt seiner ganzen Erziehung ist.

wohl auch gegen den verführerischen Reiz ein bleibendes Gegengewicht zu bilden wie gegen andere verwerfliche Neigungen. Und damit kommen wir zu dem, was die sittliche Gewöhnung bedeutet. Es ist die Begründung, die Erweckung der moralischen Instinkte, um die es sich hier handelt. Von einem Kinde wird man nicht bewußte Sittlichkeit, nicht das Handeln nach allgemeinen Grundsätzen und Normen verlangen, wohl aber hat das sittliche Bewußtsein bei Erwachsenen nur dann Sicherheit und Wert — das wird im Gegensatz zu einer Anschauung, die vor hundert Jahren herrschte, heute allgemein zugegeben —, wenn es aus der Tiefe sittlicher Instinkte hervorwächst oder doch mit ihnen in Übereinstimmung steht. Diese müssen im Kinde erweckt werden, und das werden sie nicht durch „Raisonnieren“, nicht durch Lehre und Theorie, sondern unmittelbar durch die Praxis, durch Befehl und Beispiel. Die Behauptung, daß daß man Kindern keine Anordnung, keine Befehle und Verbote geben solle, ohne sie ihnen vernünftig zu begründen, entstammt jener rationalistischen Periode, die in der Vernunft das einzige, aber auch das universelle Mittel sah, durch das man auf Menschen wirken könne, und durch das sich alle menschliche Entwicklung vollziehe. Seitdem wir das Triebleben des Menschen nach Gebühr schätzen gelernt haben, seitdem wir wissen, daß dasselbe keineswegs ausschließlich oder auch nur vorwiegend durch die Vernunft bestimmt und geleitet wird, muß auch die Pädagogik anders darüber denken. Auf der höheren Stufe der Erziehung freilich, von der wir später zu sprechen haben, handelt es sich darum, die Zöglinge zum Bewußtsein, zur vernünftigen Erkenntnis ihrer Pflichten und Handlungen zu führen: der Erzieher wird sie anleiten, sich selbst Rechenschaft zu geben über das, was sie tun, indem er ihnen Rechenschaft gibt über das, was er von ihnen verlangt. Auf der grundlegenden Stufe jedoch, von der wir sprechen, ist unmittelbare Autoritän und Beispiel alles. Wo die Begründung eines Verlangens sich von selbst aufdrängt, da wird man sie freilich nicht

verschmähen; wenn man dem Kinde z. B. verbietet, Tiere zu quälen, so versteht sich's von selber, daß man seine Phantasie auf die Qual der gepeinigten Kreatur hinweist. Im ganzen aber muß und wird der autoritative Befehl wirksam genug sein, und wirksamer noch ist das Vorbild. Wie es die Mutter, den Vater handeln sieht, so wird das Kind handeln. Man hüte sich daher, es Dinge sehen zu lassen, die es nicht nachahmen soll, man hüte sich auch im einzelnsten, auch im kleinsten anders zu handeln, als man seine Kinder gewöhnen will. Die kleinen Unredlichkeiten, die bei uns immer noch landesüblich sind, die Unsitte z. B., auf der Eisenbahn das Alter der Kleinen falsch anzugeben, sind für die Kinder, die das mit anhören, eine unmittelbare Anleitung zu Lüge und Unredlichkeit. Warum sollte ein Kind sich scheuen, den Eltern gegenüber nachzumachen, was es die Eltern andern gegenüber tun sieht?

Und hiermit sind wir aus dem engeren Gebiet der ersten Erziehungsarbeit bereits auf ein weiteres geführt, das nicht minder wesentlich für die Entwicklung des Kindes und nicht minder von der Wirksamkeit der Mutter abhängig ist als jenes. Denn die sittliche Gewöhnung ist nur zu einem Teile das Ergebnis unmittelbarer Einwirkung auf die Kinder, zur guten Hälfte hängt sie, wie das bereits im vorigen Kapitel hervortrat, von der gesamten Gestaltung und Lebenshaltung des Elternhauses, mit einem Worte, von dem H e i m ab, in welchem die Kinder aufwachsen. Und auch hier ist wesentlich der Einfluß der Hausfrau der gestaltende und maßgebende; auch in diesem Sinne ist es die Mutter, welcher Verantwortung und Verdienst für die sittliche Gewöhnung ihrer Kinder hauptsächlich zufällt.

Denn es ist ein verantwortungsvolles Amt, ein Heim zu gestalten: es hängt mehr als das augenblickliche eigene Behagen, es hängt der Charakter des heranwachsenden Geschlechts, es hängt die Zukunft der Kinder und somit auch für die Eltern ein wesentlichster Teil ihrer eigenen Zukunft von dem Geiste ab, der im Hause herrscht. Und doch erhebt

auch die Gegenwart ihre berechtigten Ansprüche. Persönliches Behagen, gesellige Beziehungen, soziale Rücksichten: alles das spricht unabweisbar mit, und es ist die Aufgabe der verständigen Hausfrau und Mutter, hier zu vermitteln und, indem sie der Gegenwart gerecht wird, zugleich für die Zukunft Sorge zu tragen.

Von Natur ist der Mensch nicht anders wie die meisten Geschöpfe instinktiv geneigt, in der Erhaltung und Entwicklung seiner Nachkommen den Mittelpunkt seines Lebens zu sehen. Erst durch die Kultur erhält das Leben des Individuums, der einzelnen Generation einen selbständigen Wert, der es über den Charakter einer Durchgangsstufe hinaushebt. Nun erst bedarf es eines Ausgleichs zwischen dem, was die berechtigten Lebensansprüche des gegenwärtigen und was das Wohl des heranwachsenden Geschlechts fordert.

Man kann in unseren mittleren Gesellschaftsklassen nicht selten das Wort hören, daß in einem Hause, wo Kinder sind, sich ja doch stets „alles um die Kinder drehe“. Oft genug wird mit diesem Wort so Ernst gemacht, daß die Rücksicht auf das Behagen der Kinder den wesentlichen, wenn nicht den einzigen Gesichtspunkt für die Lebensgestaltung der Eltern abgibt. Wo das geschieht, da geschieht zweifellos zu viel des Guten; in einer solchen Häuslichkeit kommen weder die Erwachsenen zu ihrem Recht, noch ist sie für die Kinder ersprießlich: sie sollen sich einordnen, aber nicht als Mittelpunkt fühlen. Wenn Eltern wirklich nur für ihre Kinder da sind und damit gewissermaßen auf ein eigenes Leben verzichten, so weist das immer auf ein moralisches Zuviel und ein intellektuelles Zuwenig hin. Es gibt Häuslichkeiten, die an ein Vogelnest erinnern, das nur der Eier wegen da ist: es ist viel Wärme darin, aber wenig Licht und freie Luft. Allein der Mensch ist einmal nicht nur zum Brüten auf der Welt und verkümmert im eigenen Wesen, wenn er kein anderes Ziel vor Augen sieht, wenn er weder *für* sich noch *an* sich selbst arbeitet.

Für die Gesundheit, für das Behagen ihrer Kinder können verständige Eltern unter normalen Verhältnissen mit aller wünschenswerten Sorgfalt sorgen, und doch brauchen sie selbst sich in ihren Lebensgewohnheiten nicht allzu ängstlich zu beschränken, nicht sklavisch zu binden: nur darf freilich das Zusammenleben nicht in ein allzu enges und beständiges Zusammenhocken ausarten; nur muß man nicht, wie manche Mütter tun, von dem Satze ausgehen, daß Eltern nichts Vergnügen machen könne, woran die Kinder nicht teilnehmen. Man lasse seinen Kindern Bewegungsfreiheit und ihre eigenen Vergnügungen: ihnen selbst tut man schließlich den größten Gefallen damit. In der Enge großer Städte freilich führt die räumliche Beschränkung oft den Zwang eines allzu engen Zusammenlebens herbei, und diesem Übel wird sich von seiten der Pädagogik allein nicht beikommen lassen: die gesamten Wohnungs- und Lebensverhältnisse der Großstadt haben etwas Unnatürliches, wie sollte die Erziehung allein natürlich bleiben? Eine allmähliche Besserung ist da nur von der allmählichen Hebung eben jener allgemeinen Verhältnisse zu hoffen, von den Fortschritten des Verkehrs zum Beispiel, der es immer mehr Familien ermöglicht, an die Peripherie und in die Vororte zu ziehen. Inzwischen muß man sich nach der Decke strecken, und den Kindern Bewegungsfreiheit und Selbständigkeit wenigstens nicht ohne Not verkümmern.

Es bleiben freilich, auch wo das geschieht, noch genug der Voraussetzungen und Anforderungen an das eigene Leben, welche pflichttreue Eltern zu erfüllen haben. Denn das Heim, in welchem Kinder gedeihlich aufwachsen sollen, muß sie gleichsam mit einer Atmosphäre umhüllen, in welcher sie gedeihen können. Das gilt sowohl von dem sittlichen wie von dem geistigen Leben, dessen Früchte die moralischen und intellektuellen Instinkte des Kindes sind.

Nur wo moralische Anschauungen herrschen, kann man ein Kind erziehen. Nur wo ein Kind sittlich handeln sieht, sittlich urteilen hört, kann es selbst sittlich werden. Das ist freilich so selbstverständlich, daß man kaum ein Wort

darüber zu verlieren braucht. Weniger selbstverständlich scheint es für viele Mütter und Väter zu sein, daß auch in dem edelsten Kreise, in dem besten Hause nicht alles, was gesprochen und getrieben wird, für Kinderohren und -augen geeignet ist. Man glaubt häufig alles getan zu haben, wenn man es vermeidet, in Gegenwart der Kinder von sexuellen Dingen und allem, was damit irgend in Zusammenhang gebracht werden kann, zu reden, — und doch ist damit tatsächlich gar nichts getan; es gibt vieles andere, was man ihnen mindestens ebenso fern halten muß. Gelegentliche Streitigkeiten, die nirgends ausbleiben, in Gegenwart der Kinder auszutragen, heißt geradezu ihnen Gift einträufeln; vorübergehende Zerwürfnisse zwischen den Eltern können lebenslang als peinliche und bittere Erinnerung im Gemüt des Kindes haften bleiben. Überhaupt vermeide man alles, was die Autorität Erwachsener Kindern gegenüber herabsetzen muß: gelegentliche Medisance, absprechende Urteile, wenn auch noch so berechtigte, über nahestehende Persönlichkeiten. Es ist zuweilen erschreckend, was man in dieser Hinsicht in guten Familien Kinder in einem Alter hören läßt, wo alles darauf ankäme, ihren Autoritätssinn zu stärken, — und dann wundert man sich hinterher darüber, wenn sie von diesem Sinn wenig oder nichts haben. Man vermeide endlich Formlosigkeiten und Rücksichtslosigkeiten jeder Art. Mit einem Wort: man vermeide es, sich vor seinen Kindern gehen zu lassen. Es soll hier nicht etwa die pedantische Steifheit, die das Familienleben des achtzehnten Jahrhunderts bezeichnet, gepredigt werden. Der Pedanterie bedarf es bei allen diesen Dingen überhaupt nicht. Aber auffallend ist es, wie in deutschen Familien oft z. B. ein formloses Sichgehenlassen geradezu als ein Vorrecht des Familienvaters, gewissermaßen als ein Abzeichen seiner Würde, in Anspruch genommen wird, während in guten englischen Kreisen die Würde des Familienhauptes sich gerade in einer würdevollen Beobachtung guter Formen ausspricht. Nur auf diese Weise kann man wirkliche Kultur und Sitten

erziehen und entwickeln. — Aber freilich, auch hier wäre das Opfer, das den Eltern zugemutet wird, ein allzu schweres, ja die Beschränkung der Gesprächsfreiheit wäre eine unmögliche Forderung, wenn der Verkehr zwischen Eltern und Kindern die ganze freie Zeit beider umfassen sollte. Ein nicht allzu ausschließliches Zusammensein, ein äußerlich nicht übertrieben enges Familienleben ist auch hier die Voraussetzung gedeihlicher Erziehung.

Was nun endlich den Verkehr selber zwischen Kindern und Erwachsenen, seine Art und Form, betrifft, so ist da offenbar ein zwiefaches Prinzip denkbar. Man muß seinen Kindern entweder grundsätzlich gestatten, mit ihrer erwachsenen Umgebung auf gleichem Fuß zu verkehren, wie das heute in Amerika geschieht, oder man kann ebenso grundsätzlich Unterordnung und Zurückhaltung im Verkehr mit Erwachsenen, auch mit den Zunächststehenden, verlangen, wie es z. B. im achtzehnten Jahrhundert deutsches Erziehungsprinzip war. Beides hat etwas für sich: durch jene Methode wird jungen Menschen frühzeitig eine freimütige Sicherheit anerzogen, die ihnen später zugute kommt, und die z. B. den Amerikanern im Verkehr mit anderen Völkern oft eine persönliche Überlegenheit verleiht; durch diese wird eine zurückhaltende Bescheidenheit erzielt, die, selbst wenn sie als Schüchternheit auftritt, bei der Jugend ästhetisch wirkt und etwas Gewinnendes hat. Nur daß die Übertreibungen beider Eigenschaften gerade hier sehr nahe bei der Hand liegen: selbstbewußte Frechheit drüben, unsichere Blödigkeit hüben. Wie vermag die Erziehung das zu verhüten? wie vermag sie den fehlerhaften Extremen zu entgehen, jene beiden Vorzüge in richtiger Mischung zu vereinigen? Mich dünkt, so. Wenn Kinder viel, ausreichend unter sich sind, so wird ihnen von selbst im Verkehr mit Erwachsenen eine gewisse respektvolle Zurückhaltung zu eigen: dafür hat schon die Natur gesorgt, die den Autoritätssinn dem Menschen in die Wiege gelegt hat. Soweit man aber die Kinder am Umgang mit den Erwachsenen teilnehmen läßt,

schränke man sie nicht zu sehr ein. Es ist unnatürliche Dressur, von einem Kinde zu verlangen, daß es nur reden soll, wenn es gefragt wird, daß es Fragen unterdrücke, die ihm durch die Unterhaltung erweckt werden, oder daß es, gefragt, nicht seine wahre Meinung äußern soll. Im Verkehr mit den Eltern und nächsten Verwandten läßt sich das ohnehin nicht durchführen; im Umgang mit Fernerstehenden wird man streng auf bescheidene Zurückhaltung in der Form achten müssen, man wird Vorwitz und Eitelkeit zurückweisen, aber man wird gut tun, Kindern auch hier ein gewisses Maß von Freiheit und Freimut frühzeitig zu gestatten und anzugewöhnen. Es gibt Menschen, denen ein allzu weit getriebener Druck in dieser Hinsicht ihr ganzes Leben hindurch nachhängt; die Unsicherheit, die aus Übertreibung der Autorität, wenn auch nur in den Verkehrsformen, hervorgeht, verliert sich oft spät oder gar nicht und macht sich im Verkehr mit anderen beständig störend fühlbar. Am schlimmsten ist es, wenn dieser Respekt vor Menschen gefordert wird, die das Kind etwa soeben noch im Familienkreise hat durchhecheln hören oder gleich nachher schonungslos verurteilen hört. Man male sich aus, welch eine Unreinlichkeit der Gesinnung die Folge davon sein muß! Unterhaltungen, an denen sie nicht teilnehmen dürfen, lasse man seine Kinder auch nicht hören. Also auch hier ist die Grundbedingung des gedeihlichen Erfolges ein nicht zu weit getriebenes Zusammensein zwischen Erwachsenen und Kindern und eine nicht allzu enge Abhängigkeit der letzteren.

Man wird mich nicht mißverstehen: wenn schon auf früher Stufe eine gewisse Freiheit für das Kind in Anspruch genommen wird, so ist meine Meinung selbstverständlich nicht, daß dieselbe in unbeaufsichtigte Zügellosigkeit oder in ein lottriges Sichgehenlassen ausarten soll. Im Gegenteil, die Aufgabe der Mutter, das Kind am Zügel zu halten, wird dadurch nicht leichter noch geringer, daß sie den Zügel lockerer hält. Aber man gebe dem Kinde, was des Kindes ist an Bewegungsfreiheit und Selbständigkeit, und lasse den Er-

wachsenen, was ihr Recht an Behagen und Lebensgenuß ist. Man schränke das Kind nicht unnötig ein, aber die Schranken, die sich als nötig erwiesen haben, halte man auch um so entschiedener und unerbittlicher aufrecht. —

Was von der sittlichen Gewöhnung gilt, das gilt in gleichem Maße von der intellektuellen. Auch hier kommt alles auf den Charakter des Hauses an. Nur wo geistige Interessen lebendig sind, können Kinder den Keim zu eigenem geistigen Leben empfangen; wo das aber der Fall ist, da wird die Art und die Richtung der Eltern auch stets einen entscheidenden Einfluß auf den Geist der Kinder gewinnen. Die Bedingung also ist hier wie bei der sittlichen Gewöhnung, daß die Eltern das selbst besitzen, was sie den Kindern einpflanzen wollen. Wo sich alle Gespräche um Personalklatsch und politische Kannegießereien drehen, was können die Kinder da an fruchtbaren Anregungen empfangen? Nur wer selbst ein geistiges Leben führt, wer an sich selber arbeitet, um sich weiterzubilden, wird seine Kinder wahrhaft bilden können; wer ausschließlich an dem Kapital zehrt, das er in der eigenen Jugend gesammelt, der hat es unfehlbar aufgebraucht, bevor es anderen zugute kommen kann.

Der mittelbare Einfluß, den Gespräche und Lieblingsbeschäftigung der Eltern und Freunde des Hauses auf die Richtung der Jugend haben, pflegt stärker zu sein als alle absichtliche und methodische Einwirkung, die mit unmittelbaren Ansprüchen auftritt. Denn jede erzieherische Absicht stößt gelegentlich einmal auf Opposition; was aber, wirklich oder scheinbar, unabsichtlich an junge Leute herankommt, das pflegen sie, wenn es ihnen verständlich ist, aus freiwilligem Nachahmungstrieb zu ergreifen. Auch hier braucht man nur den natürlichen Instinkten Raum zu geben. Kein übler Kunstgriff ist es daher, die Kinder nicht immer merken zu lassen, wenn man auf sie einwirken will, und nicht immer *zu* ihnen zu sprechen, wenn man *für* sie spricht.

So wird denn auch die gemeinsame Beschäftigung, welche die Eltern, besonders die Mutter, mit den Kindern in ihren

Freistunden vornimmt, ein Hauptmittel sein, um ihnen Interessen zu erwecken und ihre Richtung zu beeinflussen; aber auch hier würde es dem erzieherischen Zwecke nicht förderlich sein, wenn die Kinder diesen Zweck von vornherein als bewußte Absicht empfänden: die Mutter muß ihnen vielmehr den Glauben erwecken, daß sie selber Freude an dem Gegenstand empfindet, wenn sie mit ihnen gemeinsam liest oder musiziert. Und in der Tat wird das ja zumeist auch wirklich der Fall sein, wenigstens wenn die Kinder heranwachsen und das, was man mit ihnen treibt, ernster und tiefer wird, mithin auch für Erwachsene Interesse gewinnt.

Im ganzen ist es auffallend, in wie wenigen Familien solche gemeinsame Lektüre, wie sie hier gemeint ist, in den Abend- oder sonstigen Freistunden üblich ist. Wie wenige junge Leute gibt es z. B., die unsere deutschen Klassiker an der Hand ihrer Väter oder Mütter kennen gelernt haben! Und doch sollten die Eltern fühlen, welch ein starkes geistiges Band sie hier anknüpfen, einen wie tiefen und dauernden Einfluß sie von hier aus gewinnen könnten, und was sie somit aus den Händen verlieren, wenn sie es der Schule oder dem Zufall des Lebens überlassen, ihren Kindern die Gebiete der höchsten und reinsten geistigen Genüsse zu erschließen. Es scheint mir, daß wir in dieser Hinsicht von unseren Eltern und Großeltern lernen könnten, denen das Vorlesen im häuslichen Kreise eine vertraute Gewohnheit war.

Anders steht es mit der Musik. Die Hausmusik im guten Sinne des Wortes ist eine alte gute Sitte und, seitdem Luther einst das Vorbild gab, im deutschen Familienleben niemals ausgestorben; und gewiß ist es richtig, den Wert dieser Beschäftigung nicht nach der Höhe der Leistungen, sondern nach der Tiefe und Echtheit des Gefühls und des Bedürfnisses, dem sie entspringen, einzuschätzen. Nur daß bedauerlicherweise gerade hier das Zerrbild aller wahren Kunst, der Modedilettantismus, besonders breit und lästig neben dem wünschenswerten und berechtigten Herkommen steht. Es

gehört zum guten Ton, ein Klavier im Hause zu haben, wenn auch mit Opfern erstanden, und seine Kinder, Töchter zumal, soweit dressieren zu lassen, daß sie ein paar Stücke darauf herunterklimpern können. Verwandte und Freunde werden gelegentlich gezwungen, diese künstlerischen Leistungen zu bewundern, und der behäbig zuhörende Philisterstolz der Eltern möchte sich gern überreden, musikalisches Gefühl oder gar Verständnis zu sein. Wohlmeinende Eltern sollten es sich gesagt sein lassen, daß zur Musik mehr noch als zu jeder anderen Kunstübung erstens Anlage gehört, die sich nicht erzwingen läßt, und zweitens Zeit und Kraft, ohne die selbst bescheidene Leistungen nicht zu erreichen sind. Wo die erstere nicht vorhanden, die letzteren durch die äußeren Verhältnisse beschränkt sind, da sollten sie verständigerweise auf den leeren Schein verzichten und die freie Zeit ihrer Kinder, die gemeinsamen Erholungsstunden der Familie besser verwenden. Und das umsomehr, da ja doch auch den Kindern die Freistunden spärlich zuerteilt sind und der größte Teil, wenn auch vielleicht nicht ihrer Zeit, so doch sicher ihrer Kraft durch Schule und Schularbeiten in Anspruch genommen wird. Mag die Schule ihre Anforderungen noch so sehr auf das Notwendigste einschränken, es liegt an den gesamten Lebens- und Bildungsverhältnissen unserer Zeit, daß die Arbeitskraft des heranwachsenden jungen Menschen frühzeitig reichlich in Anspruch genommen wird. Umso umsichtiger sollten verständige Eltern mit den freien Stunden ihrer Söhne und Töchter umgehen: es paßt schlecht zusammen, über Überbürdung der Kinder und Mangel an freier Zeit zu klagen und sie dabei zu zwingen, einen Teil dieser Zeit noch am Klavier oder mit der Geige zu verbringen. Wo freilich wirklich musikalische Anlage und Neigung vorhanden ist, da werden die jungen Leute die Beschäftigung mit der Musik auch als eine wirkliche Erholung empfinden; aber selbst hier sollten vorsichtige Eltern die Neigung eher eindämmen als spornen. Bewegung im Freien, körperliche Ausspannung, ja auch verständige Lektüre,

das sind für Schulkinder unter allen Umständen wichtigere Dinge als Musik. Eine Naivetät aber ist das Verlangen, das man zuweilen aussprechen hört: die Schule sei verpflichtet, auf diese privaten Musikübungen Rücksicht zu nehmen.

Dies führt zu einem allgemeinen Wort über das Verhältnis des Hauses zur Schule, soweit es den gewöhnenden Teil der Erziehung anbelangt.

Die Gewöhnung ist in der Schule unter allen Umständen strenger und regelmäßiger, als sie selbst in dem besteingerichteten Heim durchgeführt werden kann: denn die Erziehung bildet hier den einzigen Gesichtspunkt der ganzen Einrichtung, während im Hause stets noch andere Rücksichten mit maßgebend sind und sein sollen. Den Vorteil dieser Regelmäßigkeit und Strenge wird niemand bestreiten; aber es ist andererseits klar, daß er stets oder doch fast stets mit gewissen Unbequemlichkeiten, ja Störungen im häuslichen Leben erkauft werden muß. Das Zusammenwirken von Schule und Haus, das man so oft fordern hört, ist in Wahrheit eine Art Unterordnung des Hauses unter die Schule und ihre Ansprüche. Diese Unterordnung ist nun freilich durchaus gerechtfertigt: es werden im allgemeinen nur Dinge verlangt, die im wohlverstandenen Interesse der Kinder sind und sich in jedem wohleingerichteten Heim von selbst verstehen. Denn schlimm steht es um die Entwicklung des jungen Geschlechts in dem Hause, wo die Rücksichten auf seine Pflichten und wohlverstandenen Bedürfnisse vernachlässigt werden, wo man die Kinder etwa vorzeitig an Geselligkeit und Vergnügungen teilnehmen läßt und ihnen dadurch sowohl das Interesse am Schulleben wie die Zeit und Kraft, ihre Verpflichtungen zu erfüllen, nimmt. Das ist in unseren höheren Gesellschaftsklassen nicht selten der Fall. Und die Gefahr, die damit verbunden ist, geht weit über das hinaus, was die Eltern selber noch zuerst fürchten: gelegentliche Nichtversetzung und sonstigen Ärger in der Schule. Veräußerlichung und frühzeitige

Abstumpfung, Unfähigkeit zu Kraftentfaltung, Mangel an Pflichtgefühl sind fast unausbleiblich die Folgen eines solchen Zwiespalts zwischen dem Leben im Hause und in der Schule. Die Internatserziehung, wie sie in England und Frankreich üblich ist, die Hofmeistererziehung, wie sie früher auch bei uns und lange Zeit in Österreich Brauch war, sind gewiß sehr anfechtbare und mangelhafte Einrichtungen, und doch sind sie der Erziehung durch die Eltern in einem ungeeigneten Heim noch immer weit vorzuziehen.

All dies ist, wie gesagt, eigentlich selbstverständlich. Allein es gibt noch andere Schwierigkeiten und Nachteile, welche die Schulerziehung im Gefolge hat; und hier wird es gerade fürsorglichen und liebevollen Eltern oft schwerer werden, sich zu fügen und jene Unterordnung zu üben, die gleichwohl auch hier eine pädagogische Notwendigkeit ist. Ohne eine gewisse Pedanterie ist keine Schulordnung durchzuführen: manches Vergehen, das an sich verzeihlich erscheint, muß bestraft, manche Rücksicht, die an sich unschädlich, ja wünschenswert wäre, muß unterdrückt werden. Wir werden später noch darauf zurückkommen. Eine individuelle Behandlung der Schüler ist in unserem Massenunterricht überhaupt nur in sehr eingeschränktem Maße — und auch dies fast nur auf der obersten Stufe — durchzuführen; auf die persönlichen Anlagen, Eigenschaften und Neigungen des Einzelnen vermag auch die beste Schule nicht entfernt in der Weise einzugehen, wie es die Eltern jederzeit können und sollen. Gewiß hat dies auch seine Vorteile: es stumpft die natürliche Empfindlichkeit ab und stählt für das Leben. Aber es ist nur natürlich, daß es zärtliche und mit ihren Kindern empfindende Mütter verletzt, wenn sie sehen, daß den berechtigten Empfindungen derselben im einzelnen keineswegs immer Rechnung getragen wird. Und doch ist es Pflicht, solche Empfindlichkeit zu unterdrücken, wo es sich nicht geradezu um schwere Schädigungen handelt, wie sie aus dem Unverstande einzelner Lehrer oder ganzer Einrichtungen bisweilen hervorgehen. Zweifellos: keine Einrichtung ist

vollkommen und noch weniger die Menschen, die sie vertreten. Zweifellos: gerade sorgsame Eltern werden an Lehrern, Methoden und äußeren Ordnungen stets auszusetzen finden, manches mit Unrecht, vieles auch mit Recht. Und trotzdem ist es nur im wahren und wohlverstandenen Interesse der Kinder selbst, wenn die Eltern die Autorität der Schule ihnen gegenüber stützen und aufrecht erhalten; auch berechtigte Kritik wird man verständigerweise an den Lehrer oder den Vorsteher der Schule, nicht an den Schüler bringen. Übertriebene Nachsicht führt zur Zügellosigkeit, allzu bereites Mitleid zur Verweichlichung: beides bringt die Kinder in falsche und schiefe Lagen und erschwert ihnen den Schulweg, ja die Charakterentwicklung überhaupt.

Denn im ganzen ist es gewiß, daß alle Gewöhnung mit einer gewissen Strenge durchgeführt werden muß, wenn sie wirklich dauernde Ergebnisse haben und den Grund für die höheren Stufen der Erziehung mit Sicherheit legen soll. Nur durch die ausnahmslose Gewohnheit des Gehorchens wie durch feste Regelmäßigkeit überhaupt können sichere Instinkte geweckt und entwickelt werden. So muß denn der strikte, unweigerliche Gehorsam, so muß der Autoritätssinn, aus dem er hervorgeht, für die erziehende Gewöhnung das unerschütterliche Prinzip bilden. Man legt den Grund zu jeder Erziehung durch Autorität, man vollendet sie durch Freiheit. —

Fünftes Kapitel.

Erziehung und Erzieher.

An der Hand der treuen Wärterin Gewöhnung macht das Kind die ersten Schritte ins Leben: unsicher und zaghaft herumtappend. Im Morgennebel dämmert es dahin, weder der eigenen Triebe bewußt, die es vorwärtsdrängen, noch der Ziele, denen es zugeleitet wird. Allmählich erst festigen sich seine Schritte, und sein Auge wird heller; ein Ahnen erhebt sich in ihm von dem, was es ist, und was es will. Wie traumbefangen beginnen die Instinkte sich zu regen; noch ist es die Wärterin, ist es die Mutter, die ihnen, oft selbst nur halb des Zieles bewußt, die Richtung gibt. Aber der Tag rückt herauf, die Sonne des Bewußtseins zerreißt die Morgendämmerungsschleier; das jugendliche Auge ist geblendet und schaut sich vergebens nach festem Halt, nach Ziel und Richtung um. Die Wärterin ist zurückgeblieben, Instinkte und Gewöhnung versagen: der Jüngling sucht den Führer, den Berater, der ihm die Wege weisen soll, — er sucht den Erzieher.

Das erste also, was derjenige braucht, der diesem Bedürfnis entgegenkommen will, ist Klarheit über die Ziele, denen er seinen Zögling zuführt, das zweite, eng damit verbunden, ist die Kraft, auch diesem selber solche Klarheit zu verschaffen, den bewußten Willen in ihm zu erwecken, den Zwecken zuzustreben, die ihm zu Lebenszwecken werden sollen. Nur, wer diese Klarheit und Kraft besitzt, ist ein Erzieher, und nur da, wo ein Volk über die letzten Ziele der Erziehung im großen und ganzen einig ist, kann man von einem nationalen Erziehungswesen sprechen. — Wie steht es nun bei uns in dieser Hinsicht?

Oben im zweiten Kapitel dieses Buches haben wir gesehen, daß sich das deutsche Volk in einer berechtigten Reaktion gegen den einseitigen Idealismus befindet, den Idealismus der Träume und der Gedanken, der es mehr als ein Jahrhundert lang beherrscht und der Wirklichkeit entfremdet hat. Die gebieterische Notwendigkeit, das Leben selbst hat unser Volk gezwungen, sich dem Leben zuzuwenden und seine Kraft in Taten umzusetzen. Und gewiß ist die Forderung berechtigt, daß unsere Jugendbildung diesem Wandel Rechnung trage, und daß unsere Söhne nicht wiederum zu Träumern, zu weltfremden und nach innen gekehrten „Idealisten", sondern zu tatkräftigen Männern erzogen werden, die im Leben ihren Platz zu erobern und zu behaupten wissen. Um so berechtigter, als an sich kraftvoller und gesunder Wirklichkeitssinn den Idealismus der Gesinnung und der Tat keineswegs ausschließt.

Allein es ist nun nicht zu leugnen, daß in großen Kreisen unseres Volkes, und zwar gerade in den gebildeten Klassen, der Realismus, soweit er wenigstens bei der Erziehung zu Worte kommt, keineswegs diese Kraft und Gesundheit zeigt. Vielmehr tritt hier die Gefahr einer eigentümlichen und einseitigen Verkrüppelung dem Beobachter deutlicher entgegen als wünschenswert.

In einer Zeit, wo der Kampf ums Dasein hochgesteigerte Formen angenommen hat und — wenige Bevorzugte ausgenommen — jedem Einzelnen zur harten Notwendigkeit wird, in einer solchen Zeit steigt natürlicherweise auch der Wert, den Freiheit von materiellen Sorgen, ein dem Kampfe entrückter Platz im Leben hat. Wenn es den Eltern daher zu allen Zeiten erwünscht ist, ihre Kinder in Sicherheit zu wissen, so ist es wohl begreiflich, daß sie hierauf heute noch mehr als sonst Wert legen und diese Wertschätzung auch den Kindern selbst einzuprägen suchen. Ihnen das Ringen um die Existenz zu erleichtern und abzukürzen, ist das ausgesprochene Ziel der meisten Eltern unserer heutigen Mittelstände. Darüber tritt nun freilich nicht nur das Streben nach idealen Gütern zurück,

sondern es geht auch das Gefühl verloren, daß dem Kampf an sich doch auch ein Wert zukommt, daß nur dieser erst die Kräfte voll entwickelt und dem Leben seinen höchsten Reiz verleiht. Nur ja nichts riskieren! Nur ja nicht ein paar Jahre sich durch die Welt schlagen müssen! Nur ja nicht der eigenen Kraft vertrauen, die ja doch im Kriege aller gegen alle nicht ausreicht! Nur ja Anlehnung, Schutz und Sicherheit suchen! In allen bureaukratisch regierten Ländern ist ganz naturgemäß die sichere Stellung, die Pensionsberechtigung des Beamten das Ideal aller fürsorgenden Eltern, und das Streben danach pflanzen sie so früh wie möglich ihren Kindern ein, auch denen, die nicht für eine Staatslaufbahn erzogen werden. Darüber wird dann völlig und zum Teil absichtlich versäumt, den jungen Menschen auf eigene Füße zu stellen: eigene Veranlagung, selbständiger Wille verlieren ihren Wert, ja sie erscheinen als Hindernisse der sicheren Beamtenlaufbahn, für die das erste, zweite und dritte Erfordernis ist: sich unterordnen, seine Persönlichkeit aufgeben, um — wie der Kunstausdruck lautet — „eine brauchbare Kraft“ in der großen Maschine zu werden, welche der bureaukratische Staat darstellt.

Unpersönlich werden, die individuelle Stärke, die aus der organischen Eigenart erwächst, zurückdrängen und dafür die mechanische Kraft eintauschen, die in einer Jahrhunderte langen Überlieferung sachlichen und formellen Inhalts liegt: das ist gewiß ein Tausch, über den sich reden läßt, soweit er eine bestimmte Anzahl gerade hierfür geeigneter Naturen treffen soll; und zweifellos hat der deutsche Beamte, der höhere wie der niedere, eine Reihe von Vorzügen, die unser Vaterland so wenig wie ein anderer Staat entbehren könnte, und unter denen strikter Gehorsam gegen den Vorgesetzten und gewissenhafte Hingebung an den Dienst am meisten hervortreten. Wo diese Vorzüge einer bestimmten Kaste von einem Volk getragen werden, das den Mut persönlicher Eigenart, die Kraft seines Willens und seiner Überzeugung bewährt, da werden sie, wie einst in Preußen 1806—1813,

höchst segensreich wirken; wo sie aber einfach zum Ideal der Volksbildung werden, wo die Erziehung in ihren wesentlichen Zügen Beamtendressur wird: da muß sich notwendigerweise eine verhängnisvolle Schwäche des Nationalcharakters herausbilden; es müssen alle die Werte verdorren und absterben, die nur aus der Persönlichkeit, aus der Entfaltung eigener Überzeugung und. eigenen Willens hervorgehen können.

Und hiermit hängt eine andere, nicht minder unerfreuliche, wenn auch freilich nicht minder begreifliche Erscheinung zusammen. Der Elternwunsch, von dem Goethe in Hermann und Dorothea spricht, „daß der Sohn dem Vater nicht gleich sei, sondern ein bessrer", ist gewiß ebenso berechtigt, wie er in Zeiten aufsteigenden Volkslebens allgemein ist. Auch heute macht man auf Schritt und Tritt die Erfahrung, daß wohlmeinende Eltern ihre Söhne weiter zu bringen suchen, als sie selbst gekommen sind. Aber allzu äußerlich fassen sie zumeist das Ziel. Weiterkommen — das heißt ihnen nicht höhere und freiere Entwicklung der Persönlichkeit, des Wissens und Könnens, es heißt nur: ein Examen mehr machen und eine Stufe in der Gesellschafts- und Berufsordnung höher klimmen. Es ist schon fast eine Ausnahme, wenn ein Vater, der nicht etwa bereits auf der Höhe der gesellschaftlichen Stufenleiter steht, damit zufrieden ist, daß der Sohn seinen Beruf ererbt und demselben durch eine reichere Ausbildung seines Gesichtskreises, seines Wissens und Könnens einen höheren Wert verleiht. Am ersten wird sich dieses natur- und vernunftgemäße Verhältnis noch bei gebildeten Kaufleuten finden, im ganzen aber hat ein unruhiges Vorwärtsstreben die weitesten Volkskreise ergriffen. Kein Handwerker, der es zu etwas gebracht hat, läßt seinen Sohn wieder Handwerker werden: er muß studieren, mindestens ein oder zwei Examen machen, Beamter oder Mediziner werden. Die Folge ist der völlige Mangel jener Tradition, welche einst das deutsche Handwerk zur Blüte gebracht hat, und wer könnte bezweifeln, daß hier einer der Gründe für den Niedergang liegt, über

den die Handwerker selber so viel klagen? Aber auch auf den höheren und höchsten Stufen des Bürgertums, bei Industriellen und Kaufleuten, ist das Drängen nach Beamten- und Offizierstellen unverkennbar. Eine Ausnahme aber ist es andererseits, daß Eltern ihre Söhne länger auf der Schule lassen, als es für das Examen, das ihr praktisches Ziel bildet, notwendig ist, eine Ausnahme überhaupt, wenn sie ihre Kinder nach irgend einer Richtung — von dem bischen musikalischen Dilettantismus abgesehen — mehr lernen lassen, als es der Beruf oder die gesellschaftliche Stellung, für die sie erzogen werden, unerläßlich fordern. Wissen und Können, die idealen Güter überhaupt werden dabei ausschließlich auf ihren praktischen Wert geschätzt, und den Maßstab dafür bildet noch nicht einmal das Leben selbst mit seinen Bedürfnissen und Forderungen, sondern das Examen mit den Berechtigungen, die sich daran knüpfen. —

Die Schule nun, soviel auch aus Elternkreisen im einzelnen über sie geklagt werden mag, kommt im wesentlichen doch direkt ihren Zwecken entgegen. Sie dient jedenfalls zunächst praktischen Zielen: sie vermittelt die Kenntnisse und Fertigkeiten, die, sei es im allgemeinen zur Lebensgestaltung, sei es als Vorbildung für bestimmte Berufsarten, erforderlich sind.

Nun aber liegt es in der Natur jeder geistigen Tätigkeit und jeder intellektuellen Erziehung, daß sie sich nicht leicht durch praktische Rücksichten in scharf gezogene Grenzen einzwängen läßt, daß sie vielmehr allgemeinen Werten zustrebt. Und es liegt in der Natur des größten Teils der Gegenstände, welche auf unseren Schulen getrieben werden, daß sie der Jugend Ideale übermitteln, Ideale moralischer wie intellektueller und ästhetischer Art: Religiosität und Patriotismus, Wissenschaftlichkeit und Kunstfreude. Und es ist ja doch zweifellos die letzte erzieherische Absicht unserer Schulen, durch Vermittelung solcher Werte die Gesinnung der Jugend zu bilden, aus der die führenden Stände der Nation hervorgehen sollen.

Diese Ideale nun aber, welche dem Unterricht in der Schule erst alles eigentliche und innere Leben verleihen, werden gleichwohl in einer gewissen Abgetrenntheit vom wirklichen Leben bewahrt und gelehrt; sie werden behandelt, als ob es nichts anderes in der Welt gäbe, zum mindesten nichts anderes, das der Beachtung wert wäre. Zum Teil muß das so sein: es liegt im Wesen jedes erziehenden Unterrichts begründet, der eben das Hohe und Große der Menschheit, nicht das Gemeine und Niedrige des Alltagslebens im Auge hat und daher stets geneigt sein wird, über die Hemmnisse und Schwierigkeiten fortzusehen, welche der Verwirklichung des Ideals in der Welt der Tatsachen erwachsen. Zu einem nicht geringen Teile freilich ist es ein Fehler unserer Lehrweise, daß sie die Kluft in ihrer ganzen Weite bestehen läßt, daß sie auch da versäumt, eine Brücke zwischen dem Leben im Ideal und dem in der Wirklichkeit zu schlagen, wo sie es ohne Schwierigkeiten tun könnte.

Um ein paar bestimmte Beispiele zu geben: unsere Gymnasiasten werden jahrelang mit Cicero und Horaz beschäftigt: wie vielen von ihnen mag die Bedeutung einigermaßen zum Bewußtsein kommen, welche die stoische und die epikureische Philosophie, die ihnen jene beiden Klassiker nahe bringen, als grundlegende Richtungen ethischen Wollens auch für unser heutiges Leben noch haben? Wie viele gymnasial und akademisch gebildete Männer wissen, welchen Wert diese beiden Weltanschauungen gerade in Zeiten des gesteigerten Daseinskampfes auch heute noch für jeden Einzelnen haben können? Wie viele wissen, daß sie, in ähnlichen Zeiten entstanden oder doch entwickelt, in ewig gültigen Zügen die beiden einzigen Stellungen vorzeichnen, durch welche der Einzelne sein inneres Selbst in jenem Kampfe zu behaupten vermag: entweder indem er Wunden verachtet und mitten im Gewühl des tosenden Streites auf diesen selbst wie auf das, was er geben und nehmen kann, geringschätzig herabblickt im Bewußtsein des eigenen inneren Wertes, den ihm kein äußeres Schicksal rauben kann, — oder indem er dem Kampf

und seinen Übeln entflieht und zugleich auf die Ziele verzichtet, die den Streitern so eroberungswert erscheinen: Güter und Ehren, und indem er sich selbst auf gerettetem Kahn in beschaulicher Stille auf den Genuß des eigenen Innenlebens und der Freundschaft weniger Gleichgesinnter zurückzieht; — beides praktische Gestalten eines Idealismus, der den Wert des Daseins in geistigen Gütern, nicht in äußeren Erfolgen und Besitztümern sieht! Wieviele unserer Gymnasial-Abiturienten haben sich diese und ähnliche Errungenschaften der antiken Welt jemals zum Bewußtsein gebracht? Oder, um etwas anderes zu nennen, wie viele haben während ihrer Schulzeit einmal die Rechte kosmopolitischer Anschauungen und patriotischer Empfindungen mit denkender Gerechtigkeit gegeneinander abwägen gelernt? Da wird ihnen die unbegrenzte Liebe zum Vaterlande auf Schritt und Tritt als höchste Pflicht, als letzte Lehre der Geschichte gepredigt; dazwischen erscheint auf einmal völlig unvermittelt das weltbürgerliche Ideal der Aufklärungszeit und unserer klassischen Dichtung. Es pflegt freilich als veraltet kurzerHand abgewiesen zu werden. Allein in unserer heutigen Welt ist gerade dieser Gegensatz von der einschneidendsten Bedeutung; im Zeitalter des Verkehrs wird die Lebensgestaltung des Einzelnen, im Zeitalter der nationalen Staaten und der internationalen Kultur das Leben der Völker auf das tiefste von ihm durchdrungen. Beide Ideale in unmittelbarem Widerstreit der Jugend nahe zu bringen, kann nichts fruchten, und geradezu gefährlich ist es, einseitig und autoritativ das eine aufzustellen und das andere gar nicht zu Worte kommen zu lassen. In beiden Fällen begibt sich der Unterricht des Einflusses, den er auf die Gesinnung des Zöglings haben kann und soll; er überläßt es dem Zufall des Lebens, die junge Seele dahin oder dorthin zu treiben, während er selbst festen Ankergrund legen sollte. —

Wieviel Schuld nun aber auch an solchen Versäumnissen die Unterlassungssünden der einzelnen Schule, wieviel die Notwendigkeit und die allgemeinen Verhältnisse tragen

mögen: die Folge ist die gleiche; sie besteht eben in jener Abtrennung von Ideal und Leben, sittlichen Werten und praktischem Handeln. Die weisen Lehren, die großen Vorbilder aller Zeiten, sie bleiben nur zu oft in der leeren Luft schweben. Die hohen sittlichen Ideen sind keine Phrasen; der Lehrer, der sie lehrt, empfindet sie vielleicht tief und lebendig; aber sie werden von den Schülern nur zu oft als Phrasen aufgenommen und in den geforderten Schulleistungen, Aufsätzen und Reden, als solche mißbraucht. Die Folge davon ist denn, daß sie im späteren Leben oft so unglaublich unwirksam sind, sie bleiben zwischen den Schulbänken zurück wie die Regeln der griechischen Akzentlehre und der lateinischen Stilistik, oder sie werden als schmückende Redewendungen für feierliche Gelegenheiten mit auf die Universität und ins praktische Leben genommen: aber wirksame Kräfte sind sie nicht, lebendige Impulse gehen nicht von ihnen aus, sie sind Schaum und Schein.

Nimmt nun aber einmal ausnahmsweise ein junger Mensch die Ideale ernst, die ihm der Unterricht vermittelt, oder die er sich aus der Lektüre, aus eigenem Nachdenken gebildet hat, sucht er, selbständiger Gesinnung und jugendlichem Freiheitsdrang folgend, seine eigenen Wege zu gehen, unbekümmert um die Überlieferungen, die Gewohnheiten und die Vorurteile seiner Umgebung: dann ist es in den meisten Fällen die fürsorgliche Ängstlichkeit der Eltern, die ihm in den Weg tritt. Sei es die Wahl des Berufs, sei es politische oder religiöse Gesinnung, überall gibt es Konflikte, mehr oder weniger scharf zugespitzt, mehr oder weniger offen hervortretend, aber überall von dem Zartgefühl der Jugend wie von der leicht gekränkten Elternliebe gleich schmerzlich empfunden. Solch ein Gegensatz zwischen Vätern und Söhnen hat am Ende zu allen Zeiten bestanden, er liegt in der Natur der Dinge. Aber stärker als in früheren Zeiten tritt heute jenes Streben nach Sicherheit, nach Anlehnung an den Staat oder die Korporation, in unserem Bürgerstande hervor, und entschiedener als sonst tritt es dem natürlichen Drang der

Jugend entgegen, der etwas Selbständiges wagen, das Leben nach eigenem Bedürfnis gestalten möchte, der den Kampf nicht scheut, sondern womöglich aufsucht. Ich spreche nicht von äußeren Wagnissen und Kämpfen: will ein junger Mann als Offizier in die Marine treten oder auch als Beamter in die Kolonien gehen und den Gefahren des Klimas oder des Elementes einige Jahre hindurch trotzen, so lassen das auch wohl fürsorgliche Eltern geschehen; sorgt doch auch hier der Staat für ihn, und winkt ihm doch eine beschleunigte Karriere als Lohn für die Unbequemlichkeiten einiger Jahre. Daß aber sein Sohn von vornherein seiner Überzeugung oder seiner Neigung zuliebe auf Karriere überhaupt verzichte, daß er einen Beruf wähle, der, wie etwa der journalistische, den Mann ganz auf eigene Füße stellt — welcher Vater würde das freiwillig zugeben?

Beide Ansprüche verbinden sich mit natürlichen Instinkten der Jugend: hier ist das Ideal, das die theoretische Bildung begründet und die Schule gelehrt hat, dort der Wille des Vaters, der Eltern, der um so verbindlicher ist, als er ausschließlich das Beste des Kindes im Auge hat. Und so fühlt sich der junge Mensch, gerade wenn er voll guten Willens ist, hin- und hergezogen und gezerrt, überall von widerstreitenden Pflichten und Ansprüchen eingeengt, nirgends dem eigenen Willen und Empfinden überlassen: „Es liegt an unserer Erziehung," sagte mir einmal ein junger Mann, dem ich in einem entscheidenden Augenblick Willensschwäche vorwarf. „Es liegt an unserer Erziehung; überall werden wir bevormundet, zu Hause, in der Schule: woher soll man Willenskraft haben?"

Es ist begreiflich und mehr als das, daß bei diesem Wettstreit in den allermeisten Fällen die niedrigerer Instinkte über die höheren den Sieg davontragen. Was auf solche Weise groß gezüchtet wird, ist das ganz gemeine Philistertum, das in all seinen Formen denselben Grundcharakter trägt: die ängstliche Sorge um das liebe Ich, um Erfolg und Karriere, um Sicherheit und Behagen; und das mit reichlichen Phrasen

verbrämt und verhängt, die lebendige Ideale ersetzen sollen. Geht's dann später im Leben gut, so ist die Bourgeoisie, geht's schlecht, so ist die Sozialdemokratie um ein Mitglied reicher. Hier selbstgenügsames Protzen mit Besitz und Gesinnung, dort Neid und Haß — das entspricht einander.

Vielleicht, wie gesagt, ist's zu allen Zeiten so gewesen: die Menschen zerfallen eben natürlicherweise in solche, die etwas haben, und solche, die etwas haben wollen. Aber doch ist der Gegensatz selten so scharf und schmerzlich empfunden worden, selten hat er der höheren Kultur, hat er der Persönlichkeit so bedenklich Gefahr gedroht wie zu unserer Zeit. Und schließlich: wozu ist Erziehung überhaupt, wozu ist insbesondere nationale Erziehung und Unterweisung von Staats wegen da, wenn sie nicht versuchen sollte, auch solche Gegensätze zu überbrücken, die bisher unüberbrückbar schienen?

Dieser Aufgabe gegenüber — es ist die höchste, die wir der Erziehung stellen können — ist es nun freilich eine bequeme Ausflucht, sich darauf zu berufen, daß es der heutigen Jugend an Idealismus fehle, und daß deshalb die Ideale, die auf uns und unsere Väter gewirkt hätten, auf sie nicht mehr wirkten. Wenn jemals eine verkehrte Behauptung zum schädlichen Gemeinplatz geworden ist, so ist es diese.

Nein, der Trieb zum Lichte, wenn er in einem kraftvollen Volke einmal geweckt ist, erstirbt nicht so leicht. Und wenn einmal eine Generation heranwüchse, bei der er scheinbar oder wirklich abgestorben wäre, wessen Schuld könnte das sein als die des erziehenden Geschlechtes? Der Trieb zum Ideal hat zu allen Zeiten in der Jugend gelegen; allein sie erwartet, und erwartet mit Recht, daß ihr das Ideal und die Möglichkeit, zu ihm zu gelangen, von den Erziehern gezeigt wird. Und wo das nicht der Fall ist, wo die Erzieher keine Ideale haben, oder was dasselbe ist, wo ihnen Sicherheit und Ruhe, Besitz und Behagen als das einzige Ideal, als das höchste Ziel des Lebens gelten, — da ist es freilich begreiflich, wenn der natürliche Idealismus der Jugend verkümmert, weil er kein

Ziel vor sich sieht, oder abirrt, weil ihm kein Weg gewiesen wird, den er gehen kann.

„Ich klage nicht, daß unserer Jugend Idealität mangelt: die Männer klage ich an, welche der Jugend die Ideale nicht bieten, deren sie bedarf, an denen allein ihr Idealismus zur Tat und Wahrheit zu werden vermag." So verteidigte schon der alte Lagarde in einem geist- und flammensprühenden Aufsatz die deutsche Jugend gegen den Vorwurf, daß ihr der Idealismus fehle[1]).

Es ist an der Zeit, diese Verteidigung zu erneuern, und ich darf es tun als ein Mann, der von der eigenen Jugendzeit her in ununterbrochener Berührung mit der Jugend geblieben ist, der zu Beobachtung und Urteil allzeit Gelegenheit gehabt hat. Deshalb fühle ich mich gedrungen, Zeugnis abzulegen zugunsten des heutigen jungen Geschlechtes gegenüber so manchem früheren, gegenüber namentlich demjenigen, mit dem ich selber jung gewesen bin: der Generation, welche kurz nach dem Deutsch-Französischen Kriege die Universität bezog. Es ist kein Glück, in Zeiten der Erfüllung jung zu sein, wenn es uns auch damals ein Glück dünken wollte, daß wir genießen durften, was unsere Väter und älteren Brüder erkämpft hatten. Nicht, daß es an Interessen, an hochgespannten Wünschen und Hoffnungen gefehlt hätte; aber was fehlte, war das Bewußtsein, daß von uns selbst die Erfüllung unserer Hoffnungen und Wünsche abhing. Wir erwarteten zu viel von der bloßen Tatsache des neuen Reiches und zu viel von den

[1]) Die Abhandlung „Über die Klage, daß der deutschen Jugend der Idealismus fehle" ist eine der schönsten und tiefsten in Paul de Lagardes Deutschen Schriften, jenem merkwürdigen Buch, in welchem sich edle Weisheit und phantastische Torheit in der sonderbarsten Weise mischen. Aber doch hat die erstere die Oberhand: mag in den positiven Vorschlägen und Entwürfen noch so viel Unmögliches, ja Verschrobenes hervortreten, die Unabhängigkeit der Gesinnung und die Schärfe des Urteils, das der freisinnige Theologe über das Bestehende in Kirche und Staat fällt, geben dem Buche einen dauernden Wert, und es verdient die frühzeitige Vergessenheit nicht, der es bereits zu verfallen scheint.

großen Männern, die das Reich gestaltet hatten. Jene übertriebene Wertschätzung der Staatsstellung, jenes unbedingte Vertrauen auf die Gewähr, die der Staat leistete, begann damals: nicht erst mit unserem Geschlecht, denn die Älteren, die während der sechziger Jahre von rechts und von links frondiert und opponiert hatten, gaben uns nun nach der Versöhnung das Beispiel. Bedingungslos war vielfach die Hingabe an den Staat, aber — es läßt sich nicht leugnen — ebenso bedingungslos die Erwartung, die an die Fürsorge der Regierenden geknüpft wurde: das Gefühl der Sicherheit, welches die Errungenschaften der letzten Jahre, die bestehenden Zustände verliehen. Sicherheit aber ist der Tod jedes idealistischen Strebens.

Dieses Gefühl der Sicherheit nun freilich ist dem heutigen Geschlechte gründlich verloren gegangen. Gefahren ringsum, von außen, von innen; überall heißt's gerüstet sein! Zwiespältig ist die Zeit; das Jahrhundert wissenschaftlichen Arbeitens und Ringens, das Deutschland durchlebt hat, scheint für die Weltanschauung und Daseinsgestaltung im großen erst jetzt seine Früchte zu tragen: etwas Neues reift heran; neue Anschauungen in Moral und Recht, in Kunst und Politik. Eine geistige Revolution bereitet sich vor, weniger gewaltsam, aber unvermeidlicher als die äußeren Umwälzungen, mit denen Arbeiterbewegung und Völkerfragen das Bestehende bedrohen. Und das Gefühl davon ist tief in die Jugend, die akademische zumal, hineingedrungen. Gewiß, auch bei den heutigen Studenten gibt es viel Stumpfsinn und Philisterei unter den extravaganten Formen der akademischen Freiheit, gibt es Ausschweifungen jugendlicher Lebenslust sowohl wie platter Sinnlichkeit. Aber im großen und ganzen ist diese Jugend ernster geworden, als es viele frühere Geschlechter waren, ernster und darum doch nicht unjugendlicher. Das Bewußtsein heraufziehender geistiger Kämpfe hat den besten Teil von ihr ergriffen, überall regen sich Unruhe und Zweifel, aber auch Hoffnung und Kraftgefühl, und sei es, daß die verehrende Liebe für das Alte, sei es, daß hoffende Ahnung

eines Neuen die jungen Seelen erfüllt und bewegt: einen ehrlichen Idealismus wird man beiden Teilen nicht absprechen dürfen.

Nur ein einzelnes Symptom, aber ein entscheidendes, ist das philosophische Interesse, das aufs neue, wie einst in der Blütezeit des deutschen Idealismus, die Jugend erfüllt und in die Hörsäle treibt: aber es ist nicht wie damals ein wesentlich spekulatives, vielfach dem Leben geradezu abgewandtes Interesse: es ist vielmehr das lebendige Bedürfnis, für Leben und Handeln Richtschnur und Ziele zu empfangen und klar in die Welt hineinzusehen; das richtige Empfinden dafür, daß heute mehr als je die praktische Lebensanschauung von der theoretischen Welterforschung ihre Normen erhalten muß.

Und die heranreifende Jugend unserer Schulen, der Gymnasien insbesondere? Gewiß, sie ist durch mancherlei Einflüsse nach außen gelenkt: das farbige und bewegte Leben, das Deutschland heute bis in die engsten Winkel hinein erfüllt, ist der ruhigen Sammlung, aus der allein alle Kraftentfaltung hervorgehen kann, nicht so günstig, wie es einst die einförmige Stille deutschen Kleinlebens gewesen ist. Das theoretische Interesse ist vielfach durch die Neigung zu körperlichen Übungen, zu Spiel und Sport beeinträchtigt und abgelenkt. So haben Erziehung und Unterricht mit mehr Schwierigkeiten zu kämpfen, als es früher der Fall war; und im einzelnen wird die Schule dem Wissen, das sie überliefert, manche engere Schranke ziehen müssen. Rechnet man dazu, daß die Zöglinge unserer Schulen naturgemäß eine ungesichtetere Masse bilden als die der Universitäten, ja, daß mit dem steigenden Wohlstand und den steigenden Ansprüchen des Staats die Kreise, aus denen unsere höheren Schulen bevölkert werden, sich beträchtlich erweitert haben, so wird man von vornherein nicht erwarten, ein einseitig sonniges Bild zu erblicken: stets finden sich hier verschiedenartige Anlagen und die Wirkungen verschiedenartiger häuslicher Verhältnisse nebeneinander. Da regen sich in naiver Unklarheit durcheinander jugendliches Kraftgefühl und zaghafte Unsicherheit, religiöse

Zweifel und sittliche Fragen, abenteuerliche Phantastereien und ernsthafte intellektuelle Bedürfnisse, männliche Vorsätze und knabenhafte Träume. Aber im ganzen überwiegt heute wie stets — wenn man nur nicht allzu peinlich die Anforderungen der Schuldisziplin oder gar der einzelnen Lehrfächer zum Maßstab des Urteils macht — bei der Jugend der gute Wille, der Wunsch nach vorwärts und der Trieb nach oben.

Will man einen durchgreifenden Unterschied der heutigen Jugend gegenüber früheren Geschlechtern hervorheben, so darf man mit einigem Recht eine gewisse Nüchternheit, einen Mangel an Phantasie nennen. Aber dieser Mangel ist doch andererseits wieder mit Vorzügen verbunden: ein praktischer Sinn, ein Streben nach Anschauung, kurz ein realistischer Zug, der, wie schon gesagt, keineswegs eine ideale Gesinnung ausschließt. Diese Jugend wird sich nicht leicht an rhetorischen Wendungen, an hochtönenden allgemeinen Worten berauschen. Und die Gefahr ist damit freilich gegeben, daß die natürliche Nüchternheit zur ideallosen Plattheit führen kann. Die Gefahr ist vorhanden, aber keineswegs die Notwendigkeit; und um so lohnender ist die Aufgabe, dieser Jugend den Aufblick und den Trieb zum Ideal zu erwecken, einmal dafür gewonnen wird, sie auch versuchen, es in Taten umzusetzen.

Aber hier gerade ist es, wo der Mangel bei uns liegt. Nicht die Anlagen zur idealen Gesinnung fehlen unserer Jugend, aber die Erzieher fehlen ihr, die diese Anlagen zu entwickeln, zur Blüte zu bringen wissen.

Wie die Natur die Keime ihrer Lebewesen mit vollen Händen ausstreut, so finden wir die Anlagen zu intellektuellen und sittlichen Eigenschaften überall in der Jugend verbreitet. Aber freilich millionenfach ist in der Natur die Zahl des Vergeudeten, Verkümmernden gegenüber dem, was sich wirklich wertvoll entwickelt und gestaltet; nur wo die liebende Hand des Gärtners, das sorgsame Auge des Züchters die Keime bewahrt und ihre Entfaltung leitet, da gedeihen sie mit einer gewissen Sicherheit zu dem, ja, über das hinaus, worauf sie

angelegt sind. Und wie könnte es mit den Keimen geistigen Lebens und sittlicher Gesinnung anders sein? Nur wo sie von treuem Auge beobachtet, von sorgsamer Hand geschützt und geleitet werden, nur da können sie gedeihen und sich fruchtbar entwickeln.

Das aber kann für den einzelnen jungen Menschen nicht durch pädagogische Einrichtungen, auch durch die besten nicht, es kann ihm nur durch eine erzieherische und vorbildliche Persönlichkeit geleistet werden. Der wahre Erzieher weiß, daß die Aufgabe der Erziehung jedem jungen Menschenkinde gegenüber eine neue und immer wieder unabsehbare ist; er weiß, daß in jedem einzelnen Falle das Ziel der Erziehung so hoch wie möglich gesteckt werden und doch wieder so fest und bestimmt wie möglich in der Natur des Zöglings gegründet sein muß; er weiß, daß es gilt, selbständige Geister und eigene Charaktere zu schaffen und das Individuum doch von der Gemeinschaft nicht loszureißen, in der es wurzelt und aus der es seine Kräfte zieht; er weiß endlich, daß es gilt, ideales Streben und tätigen Wirklichkeitssinn unlösbar zu verbinden. Er kennt die Natur seines Zöglings wie die Mittel, die auf ihn wirken, und durch die er ihn seinem Ziele zuzuleiten vermag.

Es muß einmal gesagt werden auf die Gefahr, anzustoßen und zu verletzen: wir haben keine Erzieher in diesem Sinne des Wortes oder doch nur ausnahmsweise; und gerade diese Ausnahmen werden nicht zögern, mir beizustimmen.

Wo sollten wir die Erzieher in unserem Volke suchen? Die Familienväter unserer gebildeten Klassen sind es nicht: im atemlosen Drängen und Jagen des Erwerbslebens finden sie kaum einmal eine Stunde zum Verkehr mit ihren Kindern, noch viel seltener aber eine zum Nachdenken über die höchsten Werte und Ziele der Erziehung. Unsere öffentlichen Lehrer sind es nicht: bei aller Pflichttreue fühlen und erweisen sie sich doch wesentlich als Lehrbeamte, die jede persönliche Berührung mit ihren Zöglingen eher meiden als suchen und, nachdem sie, wie andere Beamte auch, ihre täglichen Pflicht-

aufgaben abgearbeitet haben, ihre übrige Zeit der eigenen Familie, dem Skatspiel, im bestem Falle einer wissenschaftlichen Facharbeit widmen, die ihrem pädagogischen Berufe doch nur teilweise zugute kommt.

Wir haben sorgsame Familienväter, wir haben pflichttreue Lehrer, aber wir haben keine Erzieher in jenem vollen und hohen Sinne des Wortes. Da ist es denn kein Wunder, daß unsere Jünglinge mitten aus der Sorglichkeit und Pflichttreue heraus, von der sie umgeben sind, sich vereinsamt fühlen und schmerzlich die Führung, die Stütze vermissen, deren sie bedürfen. Es ist eine Erscheinung, die sich mit typischer Regelmäßigkeit wiederholt, ich habe sie in zahllosen Fällen bei Jünglingsknaben, Primanern wie beginnenden Studenten beobachtet: jeder junge Mensch, der ein geistiges Leben in sich verspürt, empfindet in diesem Alter das Bedürfnis nach einem Erzieher, nach einem Mann, der ihn versteht und zu leiten weiß; und gerade die kraftvollsten und edelsten Naturen fühlen es am tiefsten. Glücklich der Jüngling, der seinen Erzieher gefunden hat, den Mann, der ihm das Ideal, sein Ideal vertritt und verkörpert, und dem er mit der tiefen, oft leidenschaftlichen Hingabe danken kann, die dem Jünglingsalter eigen ist; aber auch glücklich der Mann, der eine solche Hingebung zu erwecken vermag, und der sie zu belohnen versteht, indem er sie zum Ziele führt! Bleibt jenes Bedürfnis jedoch, wie es zumeist der Fall, unbefriedigt, wen kann es wundern, daß vieles, ja alles verdorrt, was als frischer lebensfreudiger Keim in der Brust des Jünglings lag, und daß er das Ideal, zu dem ihm niemand den Weg weisen wollte oder konnte, frühzeitig aufgibt und bald als Chimäre verlacht?

In einer seiner Jugendschriften, die an Schönheit und innerer Wahrheit seine späteren, berühmter gewordenen Bücher vielfach übertreffen, erzählt Friedrich Nietzsche, wie er sich als Jüngling nach einem Erzieher gesehnt habe, „dem man ohne weiteres Besinnen gehorchen könnte, weil man ihm mehr vertrauen würde als sich selbst“, und wie es sein

tiefster Wunsch gewesen sei, daß ihm auf diese Weise „die schreckliche Bemühung und Verpflichtung, sich selbst zu erziehen, durch das Schicksal abgenommen würde“[1]). Dieses Bekenntnis hat etwas Ergreifendes: der Lieblingswunsch des jungen Denkers blieb ein unerfüllter Traum; weder in Schulpforta noch auf der Universität fand er die Leitung, die er ersehnte, und seine Entwicklung führte nach einem kurzen, glänzenden Aufschwung in die öden Pfade des Irrtums und der Nacht. Wer aber wollte sagen, ob sich ihr Gang nicht völlig anders gestaltet hätte, wenn diese tiefe und begabte Denkernatur, die so leidenschaftlich nach Licht und Leben rang, den rechten Erzieher und durch ihn den rechten Mittelpunkt ihres Strebens gefunden hätte? Und das ist ein einzelner, aber ein typischer Fall; wieviel schwächere Naturen mögen in der einen oder der anderen Form dieses Schicksal teilen, ohne daß die Welt von ihnen erfährt!

So ist denn die erste und vornehmste Aufgabe für den, der es mit der Jugend und mit der Zukunft unseres Volkes ernst und ehrlich meint: Erzieher bilden; oder für die meisten von denen, welche dieses Buch lesen, wird sie vielmehr lauten: sich selbst zum Erzieher bilden. Das ist es, was unsere Jugend, unser Volk braucht: Erzieher im Hause und in der Schule, in der Volksschule wie auf der Universität.

Diese Mahnung nun gilt — wie könnte es anders sein? — in erster Reihe den Vätern. Denn wie es natürlich ist, daß die Gewöhnung in allem Wesentlichen der Mutter zufällt, so wird es auf den ersten Blick selbstverständlich erscheinen, daß der Vater der Erzieher seines Sohnes ist. „Comme la véritable nourrice est la mère, le véritable précepteur est le père,“ sagt schon Rousseau. Und doch scheint er dabei einen tiefen Unterschied übersehen zu haben. Soweit es sich freilich um die natürliche Aufgabe und Verpflichtung handelt, wird man jenen Satz ohne weiteres zugeben dürfen. Aber es wäre

---

[1]) Friedr. Nietzsche, Schopenhauer als Erzieher (Unzeitgemäße Betrachtungen, Drittes Stück) S. 9.

falsch, zu glauben, daß auch hier die Natur der Kulturaufgabe vorgearbeitet habe. Väter sind keineswegs geborene Erzieher ihrer Kinder, sie sind zumeist überhaupt keine geborenen Erzieher und doch immer noch häufiger befähigt, fremde Kinder als ihre eigenen zu erziehen. Kein falscheres Wort als das, womit Rousseau fortfährt: „L'enfant sera mieux élevé par un pére judicieux et borné que par le plus habile maître du monde," und es wäre unbegreiflich, wie ein so scharfer und tiefer Denker diese Behauptung hätte niederschreiben können, wenn er sie nicht mit einer ganz bestimmten Absicht geschrieben hätte: handelte es sich für ihn doch darum, das pädagogische Interesse in einem Volke zu erwecken, dem es, in seinen oberen Klassen wenigstens, ganz und gar abhanden gekommen war. So steht es glücklicherweise um unsere Volksgenossen nicht; es fehlt ihnen weder an Interesse noch an Pflichtgefühl ihren Kindern gegenüber. Daher darf man vertrauen: sie werden die Wahrheit ertragen, auch wo sie herbe ist, und dem nicht grollen, der sie ihnen aus ehrlichem Herzen heraus sagt.

Der natürliche Instinkt des Vaters erblickt im Leben seiner Kinder die Fortsetzung des eigenen Daseins, während die Mutter ihr eigenes Dasein als Vorbedingung und Mittel für das ihrer Kinder aufzufassen, in diesen ihren Lebenszweck zu sehen geneigt ist. Der Vater empfindet und betrachtet daher seine Kinder nicht sowohl als selbständige Individuen wie als Ausstrahlungen, ja Teile seiner eigenen Persönlichkeit.

In der Gewalt über Leben und Tod der Kinder, wie sie das Recht der Naturvölker so vielfach dem Vater einräumt, in der patria potestas der ältesten römischen Zeit, kommt diese Anschauung am deutlichsten und stärksten zutage. Aber auch noch in unserer heutigen Gesellschaft bleibt ein Überrest davon im Gefühlsleben des Mannes zurück: ist ihm die Gewalt über Leben und Tod seiner Kinder entzogen, so empfindet er es doch als sein Recht und seine Pflicht, die äußere und innere Gestaltung ihres Lebens nach eigenem

Gutdünken zu bestimmen[1]). Dieser väterliche Instinkt braucht an sich genommen durchaus nicht egoistisch zu sein in dem Sinne, daß man sein eigenes Wohl über das seiner Kinder setzte. Im Gegenteil, er ist sehr häufig eine Äußerung des Pflichtgefühls. Der Vater fühlt sich verantwortlich für sie, und was könnte er besseres für sie tun als das, was für ihn nützlich oder schädlich, gut und böse ist oder war, unmittelbar auf ihr Dasein zu übertragen? Daher sind denn die meisten Väter nicht imstande, die Entwicklung ihrer Kinder anders als in einem beständigen Vergleich mit ihrem eigenen Lebensgang zu betrachten und zu behandeln; und je nachdem sie mit diesem letzteren zufrieden sind oder nicht, treten sie uns in zwei Typen entgegen, die jedem von uns aus der Erfahrung bekannt sind.

Die einen — die Selbstzufriedenen — haben keinen anderen Wunsch, als das Leben und Wesen ihrer Kinder dem ihrigen möglichst gleich zu machen. Ist es dem Vater in der Jugend etwa schlecht gegangen, so „soll der Junge sich auch placken"; — er wird gezwungen, mancherlei zu entbehren, was ihm vielleicht nicht nur angenehm, sondern auch förderlich wäre, er wird früh genötigt, sich Geld zu verdienen, selbst wenn die Verhältnisse gestatten würden, daß er seine Kräfte besser verwertete. Was aber der Vater nicht entbehrt hat, das braucht auch der Sohn nicht zu missen: hat jener in der Jugend „Dummheiten gemacht", „sich ausgetobt" und wie die üblichen Wendungen sonst lauten, so darf der Sohn dasselbe tun: daß es ihm ebensowenig schaden wird wie jenem, wird von vornherein angenommen. Er wird auf dieselbe Universität, womöglich in dieselbe Verbindung geschickt wie einst der Vater: ob in dem Menschenalter, das dazwischen

---

[1]) In diesem Sinne läßt G o e t h e in Wilhelm Meisters Wanderjahren Buch I Kap. 11 auf Wilhelms Bemerkung: „Mich dünkt, der Sohn entwickele sich nirgends besser als in Gegenwart des Vaters" antworten: „Keineswegs! dies ist ein holder väterlicher Irrtum: der Vater behält immer eine Art von despotischem Verhältnis zu dem Sohn."

liegt, nicht beide Einrichtungen ihren Charakter verändert haben, danach wird nicht gefragt. Noch häufiger jedoch finden wir den entgegengesetzten Typus, den der Unzufriedenen: da soll nun der Junge mit Gewalt das Gegenteil von alle dem tun und erleben, was der Alte durchgemacht hat. Der Vater verbietet ihm, seinen Beruf zu ergreifen, da er die Schattenseiten desselben besser kennt als die anderer Berufsarten; er sucht ihm peinlich die Fehler fern zu halten, die er selbst einst gemacht, auch solche, vor denen man junge Menschen nicht hüten kann, vielleicht auch nicht hüten sollte: kurz, er sucht ihm alles zu ersparen, was ihn selbst einst gehemmt und behindert hat. Anschaulich drückt das der Dichterpädagoge Rückert aus:

Jeden klein' und großen
Stein in dieser Flut,
Dran ich mich gestoßen
Selber bis aufs Blut,
Möcht' ich aus dem Weg dir räumen, junge Brut!

Berechtigt ist diese Empfindung gewiß, und jene erste kaum minder: wer wollte dem Vater verwehren, seine eigenen Erfahrungen seinen Kindern zugute kommen zu lassen? Gewiß, er darf, ja er soll sie benutzen, aber sie dürfen ihn nicht beherrschen, ihm nicht den Einblick in das besondere Wesen und die eigenen Bedürfnisse seines Kindes versperren. Gewisse Erfahrungen muß jeder für sich selbst machen, gewisse Fragen jeder für sich selbst lösen; man kann sie keinem ersparen. Was für den Vater förderlich gewesen ist, braucht es für den Sohn noch lange nicht zu sein, und umgekehrt: was jenen aus seinem Wege abgelenkt hat, kann für diesen eine Förderung, einen Kraftzuwachs bedeuten. Das wollen die meisten Väter nicht einsehen; sie sehen ihre Kinder nur unter den Gesichtspunkten ihres eigenen Wesens und Empfindens, und sie verlangen, bewußt und unbewußt, daß auch jene dieses Empfinden teilen. Daher erklärt sich denn auch die Gereiztheit, welche sie zumeist dem Widerspruch, der abweichenden Meinung oder gar Willensrichtung ihrer heran-

wachsenden Söhne entgegensetzen. Reizbarkeit aber und Empfindlichkeit erschweren an sich schon jede Erziehung; es gibt keine schlimmere Eigenschaft für den Erzieher als Empfindlichkeit, sie macht nicht nur ungerecht, sondern auch schwach, oder vielmehr sie ist schon ein Ausfluß der Schwäche, zwar nicht gegen den Zögling, wohl aber gegen sich selbst.

Wer sich über seinem Zögling nicht selbst zu vergessen vermag, der ist kein Erzieher. Wer sich von seinem eigenen Wesen nicht so weit loslösen kann, daß er in seinem Kinde das fremde Individuum und seine Bedürfnisse erkennt und achtet, der kann unmöglich den Aufgaben gerecht werden, die uns als die höchsten aller Erziehung entgegengetreten sind: er vermag weder die Persönlichkeit als solche auszubilden und ihrem eigenen Wesen und Wert nach auszugestalten, noch vermag er das Verhältnis des Zöglings zur Gemeinschaft so zu begründen, daß es für beide Teile ersprießlich wird. Wo dieses Verhältnis freilich, wie eben auf niederen Kulturstufen zumeist, durch das eine Wort Unterordnung in unbedingtem Sinne bezeichnet wird, da mag auch die unbegrenzte väterliche Gewalt der geeignete Weg sein, es zu begründen. Wo es sich aber darum handelt, daß neben und in der Gemeinschaft auch die Einzelpersönlichkeit zu ihrem Rechte kommt, wo man freie Männer erziehen will, da ist kein Zwang am Platze, und die Autorität darf niemals in Brutalität ausarten.

Dies letztere aber ist auch bei uns noch nicht selten, besonders in den Familien des mittleren Bürgerstandes. Die Folgen einer solchen Erziehungsmethode sind klar und unausbleiblich: entweder der junge Mensch wird von vornherein in seinem innersten Lebensnerv und -trieb gebrochen und verkrüppelt; oder er wird in eine Opposition gegen den Vater getrieben, die oft um so entschiedener und tiefer empfunden wird, als sie sich äußerlich nicht hervorwagen darf. Zahlreiche Beispiele habe ich erlebt, wo der heranwachsende Sohn gegen den Vater eine Abneigung empfand,

die an Haß grenzte oder doch nur durch die „fromme Scheu", die der Jugend eigen ist, durch Gefühle der Verpflichtung und Dankbarkeit, verhindert wurde, sich über ihre Natur klar zu werden. Und wenn sich im Laufe des Lebens auch das Verhältnis auszugleichen, der Gegensatz milder zu gestalten pflegt: er war doch einmal da und wirft seine Schatten dauernd auf das Gefühlsleben beider Teile.

Aber es ist keineswegs immer äußere Härte und Gewalt, was Väter selbständigen Willensregungen ihrer Kinder entgegensetzen. In den oberen Schichten der bürgerlichen Gesellschaft, gerade bei geistig hochstehenden Persönlichkeiten findet man oft eine Methode, die weit sanfter verfährt, schroffe Gegensätze gar nicht aufkommen läßt und gerade dadurch sicherer ihr Ziel erreicht. Wir dürfen sie, im Rückblick auf oben Gesagtes, als suggestive Methode bezeichnen. Was man einem Kinde früh genug einflößt, was man ihm häufig genug wiederholt, das hält der junge Mensch gemeinhin für seine eigene Ansicht, für seine eigene Willensrichtung. In dieser Weise überträgt die erziehende Generation einen großen Teil ihrer Überzeugungen auf die nachfolgende: Religion, Glauben, sittliche Grundsätze, nationale Überlieferungen. Innerhalb bestimmter Grenzen ist dieses Verfahren für jede Erziehung unentbehrlich und daher auch durchaus berechtigt; aber diese Grenzen überschreitet der Erzieher, der es bis zu der Absicht treibt, eigenen Willen, eigene Werturteile in seinem Zögling gar nicht erst aufkommen zu lassen. Denn freilich ein überlegener und geschickter Vater vermag das ganze Leben seines Kindes auf diese Weise von der Bahn, die ihm die Natur vorgezeichnet hat, abzulenken; er vermag den Willen und das Denken desselben zugunsten seiner eigenen Zwecke zeitweilig oder dauernd lahm zu legen. Einen extremen Fall dieser Art schildert der schwedische Schriftsteller Kielland in seinen beiden Romanen Gift und Fortuna; aber ähnliche Fälle hat wohl jeder schon gesehen, der ins Leben zu sehen versteht. Den Beruf etwa, den ein weltkluger Vater für seinen Sohn bestimmt hat,

weiß er ihm als selbstverständlich, ja als selbstgewählt erscheinen zu lassen, auch dann, wenn Verstandes- und Willensanlagen den jungen Menschen in ganz entgegengesetzte Richtung weisen. Zuweilen gelingt das: es gibt Fälle, wo der Mann, der auf diese Weise in einen fremden Beruf hineingedrängt ward, niemals zu einem deutlichen Bewußtsein davon kommt, daß ein anderer besser für ihn gepaßt, ihn mehr befriedigt oder zu höheren Erfolgen geführt hätte; er schiebt dann wohl auf zufällige Umstände, auf äußeres Mißgeschick, was in Wirklichkeit die Folge einer verfehlten Wahl ist. Zuweilen auch kommt der junge Mensch noch rechtzeitig zum Bewußtsein: er „sattelt um" und erkennt nun erst nachträglich, wie es mit der Freiheit seiner Wahl eigentlich bestellt gewesen ist. In diesen beiden Fällen verläuft die Sache verhältnismäßig günstig; aber es gibt auch Vorkommnisse, wo das Leben geradezu von vornherein zerstört und ausgehöhlt wird, dadurch, daß ihm das eigentliche Ziel, auf das die Natur es hingewiesen, genommen oder verfälscht wurde. Wehe dem Vater, der das Leben seines Sohnes auf diese Weise, wenn auch in bester Absicht, vergiftet und zerstört hat! Doppelt wehe ihm, wenn der Sohn zu spät, um noch zu ändern und zu heilen, zur Erkenntnis dessen kommt, was hier eigentlich geschehen ist! Mir ist ein solches Leben bekannt: es war das eines pflichttreuen Schülers und Studenten, eines ebenso pflichttreuen Beamten, und doch fehlte ihm jedes innere Streben, jedes innerliche Interesse am Beruf, an Menschen, ja an der eigenen Weiterbildung; seinen einzigen wirklichen Inhalt bildete, soweit ein solcher vorhanden war, die Opposition gegen den Vater und Erzieher, das Streben, sich von allem loszumachen und loszusagen, was Kindheit und Jugend gebunden und gefesselt hatte. Freilich auch dies Streben äußerte sich schwächlich und matt, in fremder Kälte, nicht in leidenschaftlichem Haß, zu dem die entnervte Natur längst die Kraft verloren hatte.

Das ist ein extremer Fall, aber gleichwohl ein typischer. Die meisten Väter lasten auf ihren Kindern; die meisten

Söhne haben, wenn sie eigene Wege gehen wollen, in schrofferer oder milderer Form einen Kampf mit dem Vater zu bestehen. Nur freilich, daß nicht jeder Jüngling dazu veranlagt, nicht jeder gewillt ist, den Kampf durchzuführen, daß vielen, ja vielleicht den meisten, aber jedenfalls nicht den besten und kraftvollsten Naturen der Druck willkommen ist, der ihnen die eigene Wahl erspart. Allein auch diese schwächeren Naturen sollte eine rechte Erziehung zu stärken suchen, statt sie umzubiegen und zu unterdrücken.

Wer wahrhaft erziehen will, der muß nicht gewaltsam Menschen nach seinem Bilde formen wollen: er muß Achtung vor der fremden Eigenart, Freude an ihr haben, auch wenn sie sehr anders gestaltet ist als seine eigene. Diesen Respekt vor der Eigenart des Zöglings empfindet der fremde Erzieher leichter als der eigene Vater; aber auch der Vater wird ihn empfinden, wenn er verständig und liebevoll ist, wenn er sich klar macht, daß der natürliche Instinkt ein Irrtum ist, der ihn im Sohne nur die Wiederholung, die Fortsetzung des eigenen Ich erblicken läßt. Die Natur wiederholt sich niemals schlechtweg, und der innere Zusammenhang zwischen Vater und Sohn, so eng er ist, er ist keine übernatürliche Einheit, wie es Schopenhauer meinte. Sich selbst zu dieser Anschauungsweise zu erziehen, ist die Grundbedingung für jeden Vater, der wahrhaft Erzieher seiner Kinder werden will: Freiheit und Entwicklung ist es, was der junge Mensch bedarf, ihm diese Freiheit zu lassen, ist die Pflicht der Erziehung. Das und nichts anderes ist es, was Goethe mit den berühmten Worten meint:

„Denn wir können die Kinder nach unserem Sinne nicht formen;
So wie Gott sie uns gab, so muß man sie haben und lieben,
Sie erziehen aufs beste und jeglichen lassen gewähren."

Und noch entschiedener drückt Goethe die Gedanken, die unserer Betrachtung vorgeschwebt haben, im Wilhelm Meister aus, wo er sagt: „Ein Kind, ein junger Mensch, die auf ihren eigenen Wegen irre gehen, sind mir lieber als manche, die auf fremden Wegen recht wandeln. Finden jene,

entweder durch sich selbst oder durch Anleitung, den rechten Weg, das ist den, der ihrer Natur gemäß ist, so werden sie ihn nie verlassen, anstatt daß diese jeden Augenblick in Gefahr sind, ein fremdes Joch abzuschütteln und sich einer unbedingten Freiheit zu übergeben."

Aber wie — so höre ich ungeduldig fragen — ist es nicht schrankenlose Schwäche und Nachgiebigkeit, was hier gepredigt wird? Besteht Erziehung darin, daß man seinen Kindern den Willen läßt? und heißt das, was hier verlangt wird, nicht einfach den eigenen Willen und die bessere Einsicht den unreifen Regungen seiner Kinder unterordnen?

Keineswegs jedoch ist es so gemeint, vielmehr gilt es auch hier, wie in allen menschlichen Dingen, die richtige Mitte zu treffen. Eine Zeit, die an schwächlicher Toleranz litte, würde man zu energischer Strenge mahnen müssen; unserer heutigen deutschen Erziehung, die an einer gewissen Enge und Gebundenheit leidet, muß man Freiheit predigen. Überall soll man sich selbst und andere mit richtigem Maß messen, aber nicht sich selbst ohne weiteres zum Maß für alles andere machen wollen. Freiheit der Eigenart — das heißt nicht Zügellosigkeit der Instinkte; Selbständigkeit der Überzeugungen, das heißt nicht willkürliche Zerfahrenheit der Meinungen. Die Grenze zwischen beiden wird im ganzen und im einzelnen jedem verständigen Erzieher deutlich sein; in den meisten Fällen empfindet sie auch der Zögling sicher genug, wenn nur der Erziehung auf die rechte Weise durch die Gewöhnung vorgearbeitet ist. Denn dann sind seine Triebe schon von vornherein in gerade Richtung geleitet, sie sind davor geschützt, ihre Ufer zu überfluten und die Dämme zu durchbrechen. Freilich finden wir oft in den ersten Stadien der Erziehung lässige Nachgiebigkeit, in den späteren starre Gebundenheit. Denn die Mütter neigen gemeiniglich zur Schwäche, die Väter zur Strenge. Umgekehrt aber sollte es sein: Strenge in der Gewöhnung, Freiheit in der weiterentwickelnden Erziehung.

Aber auch was zu verhindern, zu unterdrücken ist,

erkennt der Erzieher mit weit sichererem Blicke, unterbindet er mit weit festerer Hand, wenn er die Eigenart seines Zöglings kennt und achtet, wenn er eben diese Eigenart in ihrer besten und höchsten Form, nicht aber sein eigenes Selbst mit seinen zufälligen Schranken zum Maßstab nimmt. Nicht nach der Schablone beschneiden, das heißt noch nicht jeden geilen Schößling wild wachsen lassen. Wer seine Kinder zu beobachten, zu achten versteht, der weiß, was ihnen zu gewähren, was zu verbieten ist, nicht aber weiß es der Mann der allgemeinen Grundsätze und der Autorität, der das eigene Wesen im Kinde nicht sieht oder nicht sehen will, weil er alles Eigene als Auflehnung betrachtet. Und junge unverdorbene Menschen haben ein tiefes Gefühl für das, was ihrer Eigenart, ihrem wahren Nutzen förderlich ist; selbst wenn es ihnen im Augenblick als lästige Beschränkung erscheint, wissen sie es innerlich sehr wohl von dem zu unterscheiden, was sie als fremdartige Willkür und ungerechten Druck empfinden.

Väter sind noch nicht Erzieher, aber sie vermögen sich selbst zu solchen zu erziehen. Und nur wo das geschieht, da wird der natürliche Gegensatz zwischen den Generationen innerlich überwunden; nur da kann eine wahre Freundschaft zwischen Vater und Kind erstehen, die doch allen Eltern als Ziel ihrer Tätigkeit vorschwebt, wie denn die Freundschaft zwischen Erzieher und Zögling immer eines der höchsten aller menschlichen Verhältnisse bleiben wird.

Wer die letzten Kapitel mit einiger Aufmerksamkeit gelesen hat, der kann nicht im Zweifel darüber sein, welche Stellung der Verfasser zu der seit einigen Jahren hervorgetretenen anarchischen Richtung in der Pädagogik einnimmt. Alles, was freidenkende Pädagogen vor und mit ihm aus der Natur der Jugend und aus dem Bedürfnis der Gegenwart heraus gefordert haben, ist dort bis zum Zerrbild übertrieben, und das laute und wirre Geschrei der Propa-

ganda übertönt jede ruhige und klare Stimme. Daß man die Pädagogik der Ellen K e y[1]) im deutschen Publikum hat ernst nehmen können, ist nur ein bezeichnendes Symptom davon, welch ein unbegrenzter Dilettantismus sich in unserer pädagogischen Öffentlichkeit breit machen darf. Gewiß, es ist viel Gefühl für die Jugend in ihrem Buche, viel Gefühl auch für die allgemein menschlichen Ideale: Wahrheit und Freiheit, Schönheit und Güte. Aber leider nur wenig Urteil, nicht übermäßig viel Kenntnisse und keine Spur von praktisch-pädagogischem Sinn. Rousseausche Gedanken und Anschauungen, in ihren Grenzen berechtigt und jedem Kenner der Pädagogik längst vertraut, liegen zugrunde: die ästhetische Freude an der natürlichen Anmut des Kindesalters, das Anrecht der Jugend auf Glück und Frohsinn, die Entwicklung der natürlichen Veranlagung als Bildungsziel. Das wird nun, mit einigen Gedankenelementen Nietzsches gemengt, so lange ins Extrem gezerrt, bis das fratzenhafte Gegenteil aller Erziehungsweisheit herausspringt: das Kind als sein eigener Erzieher, das Kind als der Übermensch, das Kind als das allein berechtigte Wesen, das Jahrhundert des Kindes! Und die an sich begründete Forderung, den einseitigen Intellektualismus der überkommenen Schule einzuschränken und heilsam zu ergänzen, die jungen Seelen nicht mit toten Kenntnissen zu belasten, wird zu einem vagen Antiintellektualismus: „Kenntnisse töten, das Gefühl macht lebendig." Auf die Schule angewandt, ergibt das natürlich eitel Phantastereien: eine „geträumte" Schule der Zukunft, in der alle Fächer wahlfrei sind, in der rein individuelle Methoden herrschen und der Lehrer, der „so subjektiv wie möglich" sein soll, nach einem Probejahr angestellt wird, nach welchem „nicht nur die Prüfungsbeisitzer, sondern auch die Kinder ihr Urteil aussprechen". —

Auf diese im bedenklichsten Sinne des Wortes frauenzimmerliche Ideen will in Deutschland eine Partei von Pädagogen eine „Erziehung zur Mannhaftigkeit" begründen, eine gänzlich neue deutsche Erziehung und eine ebenso neue Schule der Zukunft. Wenigstens verkünden das die Schriften und Vorträge Ludwig G u r l i t t s[2]) und der Seinigen mit lautem Kampfgeschrei und

---

[1]) Ellen Key, Das Jahrhundert des Kindes. Deutsch von Francis Marc. Berlin 1902 u. ö.

[2]) L. Gurlitt, Der Deutsche und sein Vaterland. Berlin 1902.

unter heftigen Angriffen auf das Bestehende und Überlieferte im deutschen Bildungswesen. Sie teilen mit der Key den schrankenlosen Individualismus, der nur die Rechte des Einzelnen zu sehen imstande ist, sie teilen die daraus entspringende Feindschaft gegen alles, was im moralischen oder intellektuellen Sinne Zucht und Disziplin, ja alles, was geistige Schulung und methodische Arbeit heißt. Wir werden, wenn wir von der Schule der Gegenwart sprechen, ihre Angriffe gegen diese noch berühren müssen. Über die allgemeine Richtung aber, die für die Erziehung den schrankenlosen Individualismus als Evangelium verkündet, hat das Schärfste und Treffendste Fr. W. Förster gesagt, der, selbst kein Verteidiger des Bestehenden, doch den der Key und Gurlitt entgegengesetzten Standpunkt vertritt[1]). Das fällt um so mehr ins Gewicht, als er den Ausgangspunkt freilich mit ihnen teilt, auch er bekämpft den einseitigen Intellektualismus der überlieferten Erziehung und besonders der Schule, wiewohl seine Kampfesweise eine ungleich vornehmere und charaktervollere ist als die der „Reformer". Aber er sieht den Mangel nicht in der Beschränkung der individuellen Freiheit, in der Bindung an bestimmte Pflichten und Aufgaben, sondern im Gegenteil in der Vernachlässigung der Willenszucht, der Charakterbildung. „Die intellektuelle Erziehung soll nicht unterschätzt werden, — verschwinden aber muß der Wahn, daß sie allein schon genüge, um die sittliche Kultur zu sichern." (Schule und Charakter S. 12[10].) Die Begriffe Charakter und Sittlichkeit aber fallen ihm zusammen mit dem der Selbstbeherrschung, und eben deshalb steht er im schärfsten Gegensatz gegen eine Richtung, der er — eine Herbartsche Wendung aufnehmend — mit Recht vorwirft, daß sie Charakter und Individuum verwechsle und in den Irrtum verfalle, als ob Bildung des ersteren nichts weiter sei als Befreiung des letzteren — während doch in Wirklichkeit der Charakter sich nur durch Selbstbeschränkung bildet und nicht

---

Der Deutsche und seine Schule, ebend. 1905. Erziehung zur Mannhaftigkeit, ebend. 1906.

[1]) Fr. W. Förster, Schule und Charakter. Beiträge zur Pädagogik des Gehorsams und zur Reform der Schuldisziplin. Zürich 1907 u. ö. Sexualethik und Sexualpädagogik. Eine Auseinandersetzung mit dem Modernen. Kempten u. München 1907 u. ö.

die Herrschaft der Natur, sondern die „Herrschaft der Persönlichkeit über die Natur“ das Ziel der Erziehung ist.

Ich stimme nicht allen praktischen Vorschlägen Försters zu, nicht einmal denjenigen, auf die er in seinem Hauptwerke „Schule und Charakter“ den stärksten Ton legt. Weder scheint mir die unmittelbare moralische Unterweisung in der Schule die entscheidende Bedeutung zu haben, die er ihr beilegt, noch kann ich in dem „Schulstaatsystem“, der Selbstregierung und Selbstverwaltung der Schüler, eine wirklich pädagogische Einrichtung erblicken (hierüber siehe unter S. 294). Aber unzweifelhaft ist es mir, daß Förster, nicht Gurlitt, es ist, der die wahre Erziehung zur Mannhaftigkeit vertritt, und daß er den Grundgedanken unserer öffentlichen Erziehung weit richtiger vorzeichnet als diejenigen, die in jedem heilsamen Zwang einen unberechtigten Druck sehen und die, während sie die Leiber unserer Jugend zu stählen suchen, sie geistig nicht genug verhätschelt und verweichlicht sehen können. Und über die zweifelhaften Einzelvorschläge hinaus reicht die Tragweite der prinzipiellen Forderung Försters, daß die Charakterbildung etwas Inneres sei und nicht durch bloße Einschränkung von außen, sondern nur durch organische Einwirkung stattfinden könne. Besonders schön ist diese Forderung in folgenden Worten formuliert: „Das Kind ist ein wachsendes Wesen und lehnt daher instinktiv alle Repression ab — will man es zur Selbstbeherrschung erziehen, so muß man diese moralische Leistung in die Sprache des Wachstums, der Kraft und der Freiheit übersetzen, man muß zeigen, daß die scheinbare Unterdrückung sich in erhöhtes Leben und erhöhte Energie verwandelt.“ (Sexualethik S. 64.) Daß mit diesem echt erzieherischen Gedanken das Prinzip einer absoluten Autorität und die Ablehnung der „sogenannten Autonomie“ im Widerspruch steht, erscheint selbstverständlich. Aber dieser von erzieherischem Ernst und starken ethischen Antrieben getragene Pädagoge hat sich allmählich immer entschiedener auf einen kirchlich-supranaturalistischen Standpunkt festgelegt, der ihn nicht nur zu den Schwächen unserer Zeit in Gegensatz rückt, sondern ihm auch das Verständnis ihres inneren Wesens und ihrer Werte versperren muß und überdies mit dem ursprünglichen Geist seiner Pädagogik nur äußerlich zusammen bestehen kann. Aus dem Besten, was er gedacht und geschrieben, klingt uns der

tiefe Sinn der Schillerschen Mahnung entgegen: Nehmt die Gottheit auf in euren Willen, und sie steigt von ihrem Weltenthron. Aber wie ist es damit zu vereinigen, wenn er gleichzeitig seine Hauptaufgabe darin sieht, die Gottheit auf ihrem Weltenthron festzuhalten und die Autorität der Kirche auf Erden zu verteidigen, und wenn er für beide Ideen seine Lanze gleichzeitig verschießt? Dieser innere Widerspruch zieht sich jetzt durch alle Schriften Försters, — ohne sie doch entwerten zu können.

Besonderer Teil.

Der Unterricht.

Sechstes Kapitel.

Geschichtliche Übersicht. Die Aufgabe der Gegenwart.

Das deutsche Schulwesen des 19. Jahrhunderts ist vor ungefähr 100 Jahren in den Grundzügen festgelegt worden. Zwei geschichtliche Vorgänge haben es entscheidend bestimmt: die Reform der alten Lateinschule durch die klassische oder neuhumanistische Strömung des deutschen Geisteslebens, und die Umgestaltung des Volksunterrichts durch Pestalozzi. Das humanistische Gymnasium und die preußisch-deutsche Volksschule sind die beiden Anstalten, in denen sich der neue Geist verkörperte. Was bedeutete diese Neubegründung des deutschen Schulwesens, und welches war ihre Tragweite?

Die Volksschule ist in Deutschland wie in den übrigen Ländern aus dem engsten praktischen Bedürfnis hervorgegangen. Sie hat in den ersten Jahrhunderten einer langsamen und kümmerlichen Entwicklung kein anderes Ziel gekannt, als der Jugend die notwendigsten Elemente des Lesens, Schreibens, Rechnens und des religiösen Gemeinschaftslebens beizubringen. Vereinzelt blieben selbst im Jahrhundert der Aufklärung die Versuche, die Enge dieser Schranken zu übersteigen. Erst durch Pestalozzi, den begeisterten sozialen Reformer der Pädagogik, ist der Gedanke in flammenden Worten ausgesprochen, den Unterricht in der Volksschule zu einer Erziehung der Kinder des Volkes zu gestalten und ihnen, über die notwendigsten Elemente des technischen Könnens hinaus, die Grundlagen der Erkenntnis der Wirklichkeit und der sittlichen Lebensgestaltung mitzugeben. Es wird den Deutschen, insbe-

sondere der preußischen Regierung, immer zum Ruhme gereichen, daß sie zuerst den Versuch angebahnt hat, diesen großen, neuen Gedanken durch die Organisation ihres Volksschulwesens zu verwirklichen. Es waren freilich zunächst nur Ansätze, welche durch die reformatorische Tätigkeit der preußischen Schulpolitik in den ersten Jahrzehnten des vorigen Jahrhunderts ins Leben gerufen wurden. Aber eine stetige Entwicklung der Volksschule und des Lehrerbildungswesens konnte darauf weiterbauen und führte, wenngleich langsam und zuweilen durch Perioden des Stillstands unterbrochen, zu einer fortschreitenden Vervollkommnung der Unterrichtsmethoden und zur Vertiefung der Lehrziele. —

Auch die alten Gelehrtenschulen, „Lateinische Schulen", wie sie im Volksmunde gewöhnlich hießen, waren aus einem praktischen Bedürfnis hervorgegangen, aus dem Bedürfnis des Staates, Beamte, Prediger und Lehrer zu besitzen, und sie haben ebenfalls etwa drei Jahrhunderte lang nur diesem eng begrenzten Ziel gedient. In den Zeiten des Niedergangs und der Verkümmerung deutschen Lebens hatte man sich zu diesem Zweck mit einer rein formalistischen Ausbildung begnügt. Der Gebrauch der lateinischen Sprache, die elementare Kenntnis des Griechischen und der logischen Schematik waren die wichtigsten Erfordernisse, um für das Universitätsstudium der Juristen und Theologen vorzubereiten. Und der Ehrgeiz der Schulen und ihrer Leiter ging, von seltenen Ausnahmen abgesehen, nicht darüber hinaus, ihren Schülern diese notwendigen Kenntnisse beizubringen. Aber aus der Vertiefung des deutschen Geisteslebens im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts, aus der Zuwendung zum klassischen Altertum und dem Ringen nach einer modernen Erneuerung hellenischer Kultur erstand mit Notwendigkeit der Gedanke, die Erziehung und den Jugendunterricht idealen Zwecken dienstbar zu machen, und aus diesem Gedanken ist das humanistische Gymnasium hervorgegangen. Es ist der Anschauungskreis Winckelmanns und Lessings, Herders und Schillers, der in dem neuen Schulideal Ausdruck gefunden

hat; etwa um dieselbe Zeit und durch die gleichen Männer wie Pestalozzis reformatorisches Programm der neuen Volksschule ist die Idee des klassischen Gymnasiums der Umgestaltung der alten Lateinschule zu Grunde gelegt worden. Auch hier trat an die Stelle der Übermittlung äußerlicher Kenntnisse Menschenbildung und sittliche Erziehung als Unterrichtsziel. Was früher nur als praktisch nötig behandelt war, die Kenntnis der antiken Sprachen, das wurde nun zu einem Bildungsmittel, welches über alle praktischen Zwecke hinaus zur wahren Humanität führen sollte. Ganzes und volles Menschentum, harmonische Ausbildung der intellektuellen und ethischen Kräfte, universelles Verständnis für alles Menschliche und insbesondere für das Werden menschlicher Kultur: das waren die Ziele, denen das Gymnasium die Jugend zuführen wollte; und in dem Eindringen in den Geist des Griechentums fand man den Weg dazu. Aus dem blendenden Zauber antiker Kunst, aus dem ewig lebensvollen Gehalt und der Stilvollendung griechischer Dichtung — beide waren für das Zeitalter des Klassizismus neu entdeckt — wird es begreiflich, daß die Beschäftigung mit dieser Kunst und dieser Dichtung als das einzige Mittel erschien, das zu dem Ideal der Humanität führen konnte; und aus den politischen und sozialen Verhältnissen des damaligen Deutschlands verstehen wir, daß man den Bildungswert aller modernen Kultur daneben herabsetzte, ja leugnete. —

Dieses Erziehungsideal war nun, obzwar universell gerichtet, tatsächlich ein durchaus aristokratisches, und zwar in doppelter Hinsicht. Zunächst seinem Inhalt nach. Die Idee allgemein menschlicher Bildung verdrängte alle praktischen Rücksichten. Der Unterricht sollte keine unmittelbar praktischen Ziele verfolgen, er sollte für keinen bestimmten Beruf vorbereiten, sondern nur die höchsten Ideale im Auge haben. Ja der Geist der Epoche verstieg sich nicht selten zu einer übertriebenen und einseitigen Unterschätzung der Berufstätigkeit als solcher; man denke an Schillers Ablehnung des „Brotstudenten“ in seiner akademischen Antrittsrede.

Die Geringschätzung praktischer Berufstätigkeit, die aus Platos Dialogen und aus vielen anderen Dokumenten einer Literatur, die auf der Höhe der Gesellschaft entstanden ist, spricht, eigneten sich die Vertreter der Altertumswissenschaften, die philologisch gebildeten Lehrer des Gymnasiums durchaus an. Das Wort „banausisch" wurde auch ihnen zu einer verächtlichen Bezeichnung für jede Tätigkeit, die sich nicht auf rein intellektuellen Höhen bewegt. Eben hiermit aber hängt zusammen, daß das Gymnasium und die Bildung, die es vermittelte, nur für die bevorzugten Gesellschaftsklassen bestimmt war. Die Führer der Nation, die akademischen Stände, waren es ausschließlich, auf welche das humanistische Gymnasium wie einst die alte Lateinschule berechnet war. Nur bevorzugte Gesellschaftsklassen konnten sich den Luxus gestatten, ihre Kinder neun oder zehn Jahre lang in Schulen zu schicken, die zu ihrer künftigen Berufstätigkeit keine unmittelbare Vorbildung gaben. Von der auf sprachlichen Studien und geschichtlichen Kenntnissen begründeten Geisteskultur dieser Stände war das Volk ausgeschlossen, und die Volksbildung, soweit man von einer solchen sprechen konnte, durch eine unüberbrückbare Kluft geschieden.

Ein solches Schulwesen entsprach einem bureaukratisch und aristokratisch gerichteten Staat, einer Gesellschaft, die in Regierende und Regierte zerfiel und diese Scheidung nicht zu überwinden, sondern in aller Schärfe aufrecht zu erhalten strebte. In diesem Sinne war für das Bedürfnis der höheren Stände einerseits, für das notwendige praktische Leben der unteren Klassen anderseits, wenigstens der Idee nach, gesorgt; und die nächste Entwicklung konnte sich auf den Wegen vollziehen, die damals angebahnt waren. Und in der Tat, in beiderlei Hinsicht war die Neugestaltung ein Erfolg. Auf Jahrzehnte hinaus galt der deutsche Beamte und Lehrer auch im Ausland als tiefer und besser gebildet, galt die deutsche Volksschulbildung als tüchtiger und umfassender denn irgend eine andere.

Was aber in jener Zeit geistigen Umschwungs zu kurz kam, war das Bedürfnis der mittleren, der eigentlich produktiven Klassen, vom besseren Handwerker bis zum Techniker und zum Großkaufmann. Eine Vorbildung, die für diese Berufsstände berechnet war und ihren Bedürfnissen entsprochen hätte, gab es noch nicht, oder sie war doch nur in unbestimmten Anfängen und Ansätzen im Laufe des 18. Jahrhunderts zutage getreten. Und erst allmählich nahm jetzt die realistische Bildung, die diesen Zwecken dienen sollte, bestimmte Form und Abgrenzung an, und ihre Schulen lösten sich von den technischen Vorbereitungsanstalten, die einzelnen Berufen dienten, los. Die beiden Fächergruppen der neueren Sprachen und der exakten Wissenschaften traten in den Mittelpunkt des Lehrbetriebes, und es wurde allmählich deutlich, daß sich hier, über einzelne unmittelbar praktische Zwecke hinaus, eine neue Form allgemeiner Bildung zusammenschloß und gestaltete. Diese neue Bildung mußte durch die soziale und geistige Entwicklung des 19. Jahrhunderts emporgetragen und gefördert werden. Denn die kaufmännischen, industriellen und technischen Berufsarten gewannen eine immer steigende Bedeutung für Staat und Nation. Aus dem Kleinbürgertum des 18. Jahrhunderts erhob sich ein höherer Mittelstand, der alsbald der eigentliche Träger des nationalen Wohlstandes und zu einem guten Teil auch der nationalen Intelligenz wurde. Die eigentliche Schule dieser Stände war ihrem Wesen nach die Realschule. Sie allein konnte ihnen die Vorkenntnisse übermitteln, deren sie für das praktische Leben oder für ihre technischen Studien bedurften.

Freilich erst dann konnte die Realschule die volle Bedeutung nationaler Bildungsanstalten beanspruchen, wenn es ihr gelang, die allgemeinen Bildungswerte, die in ihren eigentümlichen Lehrfächern, also in den Realwissenschaften und den neueren Sprachen enthalten sind, herauszuarbeiten und für ein allgemeines Erziehungsideal fruchtbar zu machen. An sich konnte die Aufgabe nicht allzu schwierig erscheinen.

Denn der Wert der Mathematik für die allgemeine Ausbildung des Denk- und Anschauungsvermögens ist zu allen Zeiten anerkannt worden; auch das klassische Gymnasium hatte sie aus eben diesem Grunde in seinen Lehrplan aufgenommen. Und nicht minder unzweifelhaft ist es, daß die Naturwissenschaften, die exakten sowohl wie die beschreibenden, je nach ihrem Teil eine entsprechende bildende Kraft bewähren. Die Schwierigkeit beruhte hier wesentlich darauf, Methoden zu finden, durch welche diese Kraft lebendig und für eine verhältnismäßig frühe Altersstufe wirksam gemacht werden konnte. In einer jahrzehntelangen, fortgesetzten Arbeit ist das einer Reihe verdienter Pädagogen, zumeist praktischen Schulmännern, in immer steigendem Maße gelungen. Für die neueren Sprachen aber lag lange Zeit ein Hemmnis darin, daß die Wissenschaft selbst sich ihnen verhältnismäßig spät zugewandt hat und zunächst auch nur unter sprachlich-grammatikalischen Gesichtspunkten. Erst seit wenigen Jahrzehnten hat sich der Begriff der neueren Philologie nach dem Vorbild der Altertumswissenschaften erweitert und zu einer philologischen und literarischen Erforschung der Geisteskultur der germanischen und romanischen Völker, besonders der Franzosen und Engländer, vertieft; und erst seitdem konnte dem Unterricht in diesen Fächern neben dem praktischen ein humanistischer Bildungswert erwachsen, der dem der Altertumswissenschaften, wenn auch nicht völlig ebenbürtig, so doch in wesentlichen Punkten vergleichbar ist. Alsbald ist denn auch, wiederum durch die einsichtsvolle und anhaltende Arbeit praktischer Pädagogen, dieser Wert für den Jugendunterricht flüssig gemacht worden. Der Begriff der Realschulbildung konnte nunmehr als ein inhaltlich geschlossener dem der klassischen Bildung gegenübergestellt werden, und die Realanstalten durften den Anspruch erheben, neben und über den praktischen Zielen, denen sie zuführen sollten, die idealen Werte eines allgemein-menschlichen Kulturideals zu verwirklichen: sie sollen ihren Schülern das Verständnis für die Eigenart der verschiedenen Kulturnationen wie für die sie umgebende

Natur eröffnen, und sie schöpfen ihre Lehrstoffe in erster Reihe aus der lebendigen Gegenwart und nur in zweiter aus der geschichtlich gewordenen Vergangenheit.

Damit war für das deutsche Bürgertum die Bildungsform gewonnen, die seinen Bedürfnissen entsprach, und die neunklassigen Realanstalten konnten nunmehr beanspruchen, dem klassischen Gymnasium als gleichberechtigt zur Seite zu treten.

Aus dieser Rivalität entstand zunächst jener Schulstreit, der in den letzten beiden Jahrzehnten des vorigen Jahrhunderts die deutsche Presse wie die Öffentlichkeit erfüllte. Denn die Vertreter des klassischen Gymnasiums haben zwar niemals verlangt, daß die gesamte deutsche Jugend der bürgerlichen Stände an der Antike geschult und das Gymnasium die einzige Art der höheren Schule sein und bleiben solle; im Gegenteil, sie erkannten den praktischen Wert der Realanstalten an, und es war ihnen lieb, durch den Aufschwung derselben von einem Teil ihres Schülermaterials entlastet zu werden. Aber sie hielten zäh und entschieden an der bevorrechtigten Stellung des Gymnasiums fest: den führenden Klassen der Nation, den akademischen Ständen sollte niemand angehören, der nicht Griechisch konnte und durch die Beschäftigung mit dem Altertum universell vorgebildet war. In der Tat schien es eine Zeitlang, als ob das Gymnasium die alleinige Vorbildungsstätte für die akademischen Berufsarten bleiben sollte, während die realistischen Anstalten ebenso ausschließlich der Vorbildung für die technischen und industriellen Berufe dienstbar gemacht würden. Damit war die Gefahr gegeben, daß unsere Beamten und Lehrer nach Inhalt und Methode eine andere Vorbildung empfingen, als die produzierenden Stände, die sie führen oder leiten sollen. Die Kluft, die zwischen Gymnasium und Volksschule bestand, wäre in verhängnisvoller Weise erweitert worden: sie hätte die Regierenden auch von denjenigen Kreisen der Nation getrennt, aus denen sie zum größeren Teil hervorgehen, und auf deren Mitwirkung sie in erster Reihe angewiesen sind. Diese Gefahr ist abgewandt, weil durch die

Entwicklung des nationalen Lebens im neuen Deutschen Reich den technischen und realistischen Wissenschaften, der Kenntnis der Außenwelt und der Gegenwart eine immer steigende Bedeutung zugefallen ist. In einer Zeit, wo die Regierung das Bedürfnis empfindet, die juristische Bildung der Verwaltungsbeamten durch technische und fachwissenschaftliche Kurse zu ergänzen, kann sie nicht daran denken, eben diesen Beamten eine realistische Vorbildung grundsätzlich zu versagen. Im Zusammenhang damit ist der Aufschwung, den die technischen Hochschulen in den letzten Jahrzehnten genommen haben, für den Ausgang des Schulstreits entscheidend geworden. Wie diese letzteren immer näher an die Universität herangerückt sind, und der Begriff des wissenschaftlichen Lehrbetriebs dadurch erweitert worden ist, so ließ sich eine Trennung und Absperrung der vorbereitenden Lehranstalten gegeneinander nicht mehr rechtfertigen noch durchführen. Der Schulstreit endete mit dem Kaiserlichen Erlaß von November 1900, der die Gleichwertigkeit der beiden Bildungsformen und damit die Gleichberechtigung aller neunklassigen Lehranstalten aussprach.

Ein Akt von weitgreifender geschichtlicher Bedeutung! Die Gleichstellung der realistischen mit den gymnasialen Schulen bedeutet die Aufhebung einer Sonderbildung für die Jugend der regierenden Klassen und eröffnet die Aussicht, in der weiteren Entwicklung zu einer Einheitlichkeit unseres Bildungswesens zu gelangen, wie sie bisher nicht vorhanden war. Eben dies aber entspricht dem sozialen und politischen Wandel, der die Geschichte des 19. Jahrhunderts, besonders in ihrem letzten Drittel, beherrscht: dem Emporsteigen der industriellen und überhaupt der produktiven Stände, der Hebung des Lebens wie des Bildungsbedürfnisses in den bürgerlichen und ihnen folgend den arbeitenden Klassen, dem wachsenden Anteil, den sie am politischen Leben wie an der Geisteskultur unserer Zeit behaupten.

Aber auch in sachlicher und pädagogischer Hinsicht ist damit das den Verhältnissen einzig Angemesssene ge-

schehen. Das klassische Gymnasium durch eine Regierungsmaßregel zu beseitigen oder durch Aufhebung des griechischen Unterrichts seines Grundcharakters zu berauben, wie es die nordischen Staaten getan haben und wie es von mancher Seite auch bei uns gefordert wird, wäre nichts anderes als ein Gewaltstreich, solange eine große Partei unter den Fachmännern und dem Publikum von dem Wert dieser Schulform überzeugt ist und ihre Erhaltung fordert. Der Bildung durch Realwissenschaften und moderne Sprachen aber die Anerkennung noch länger zu versagen, die ihr in unserem Geistesleben zukommt, wäre einfach ein Anachronismus und müßte das deutsche Schulwesen in Rückstand hinter andere Länder bringen. Auf kulturellem Gebiete wird eine weise Regierung weder das Veraltete gewaltsam zu halten suchen, noch tiefeingreifende Veränderungen von oben dekretieren. Wenn sie der Entwicklung Freiheit gibt, so wird sich das, was dem Bedürfnis der Zeit und der Nation entspricht, wenn auch allmählich, selbst durchsetzen und entwickeln.

Es ist der heutigen Schule nicht mehr möglich, die vornehme Abgeschlossenheit gegenüber dem praktischen Leben und seiner Arbeit zu wahren, welche das humanistische Gymnasium vor 100 Jahren innehalten wollte, jene Ablehnung, die sich in dem oben angeführten Worte „banausisch" aussprach, und die später in dem noch schieferen Ausdruck „Amerikanismus" zutage trat. Beiläufig: dieser Ausdruck, soweit er das amerikanische Schulwesen treffen soll, ist gänzlich grundlos und haltlos. Dieses Schulwesen ist, wie die gesamte Kultur in der neuen Welt, noch im Werden begriffen und daher mit mancherlei Mängeln behaftet. Aber es ist weit von dem einseitigen Utilitätsprinzip entfernt und entschieden bestrebt, allgemein bildende und erzieherische Gesichtspunkte zur Geltung zu bringen. Man könnte aus den Anschauungen, die man dort gewinnt, eher lernen — wenn man es erst lernen müßte —, daß es auch ohne die Beschäftigung mit der Antike pädagogischen Idealismus geben kann.

Auch bei uns hat der moderne Geist der Realanstalten auf die humanistischen Anstalten zurückgewirkt. Das heutige Gymnasium ist nicht mehr, was es vor hundert Jahren war oder sein wollte. Der Gedanke, daß der Gymnasiast nur durch Vertiefung in das Altertum für das moderne Leben vorbereitet werden könne, ohne daß ihm die Schule irgendwelche direkte Berührung mit dem Geiste dieses letzteren vermittelte, dieser Gedanke ist tatsächlich aufgegeben, und auch das Gymnasium ist eine moderne Anstalt geworden. Wenn damals nur Mathematik, und kaum diese, als den alten Sprachen ebenbürtig galt, so ist nun neben ihr den Naturwissenschaften, der neueren Geschichte und Literatur ein breiter Spielraum geöffnet, wenngleich die alten Sprachen immer noch den größten Platz im Lehrplan in Anspruch nehmen. Extreme Humanisten beklagen diese Wandlung des ursprünglichen Charakters. Ich glaube, sie bietet die einzige Möglichkeit, das Gymnasium zu erhalten und dem Griechischen in unserem Schulwesen noch für längere Zeit einen Platz zu wahren.

Und wie nach oben auf das humanistische Gymnasium, so ist der Einfluß der modernen Entwicklung auch nach unten hin wirksam geworden: die Volksschule ist in einem gewissen Abstand der aufsteigenden Realschulbildung gefolgt. So hat die moderne Entwicklung die verschiedenen Schularten und Bildungskreise einander anzunähern begonnen, eine Tatsache von höchstem Werte für das nationale Leben und seine Kultur. Die Hebung des Lebensstandes der Arbeiterbevölkerung, besonders in den Städten, mußte die Volksschule in ähnlicher Weise mit emportragen, wie der Aufschwung des höheren Bürgerstandes die Realanstalten. Die Ansprüche, die an sie gestellt werden, sind in den letzten Jahrzehnten beträchtlich gesteigert, und mit der Entfaltung des realistischen und modernen Wissenskreises sind auch ihr Lehrstoffe erwachsen, an denen sie ihre Schüler für das Leben bilden und erziehen kann. Auch ihr ist die Möglichkeit gegeben, über die bloße Vermittlung einer

elementaren Technik und der praktisch-notwendigsten Kenntnisse hinaus die Grundlage einer allgemeinen Bildung zu legen. In der jüngsten Zeit ist eine Bewegung entstanden, die mit planvoller Energie auf die Verwirklichung dieses Zieles ausgeht.

Denn die Annäherung der verschiedenen Bildungsformen beruht nicht nur auf der Gleichheit einzelner Stoffgebiete und Lehrfächer, sondern sie wird besonders durch zwei Momente allgemeiner Natur gefördert. Zunächst haben die spezifisch nationalen Bildungselemente für unser gesamtes Schulwesen eine größere Bedeutung errungen als früher. Die deutsche Dichtung und die Kenntnis der deutschen Sprache, vaterländische Geschichte und Heimatkunde sind in allen verschiedenen Schularten in den Vordergrund gerückt, so daß auch hier die Unterschiede nur die Ausdehnung des Lehrstoffes und die Art seiner Behandlung, nicht aber das Wesen der Sache selbst treffen. Es ist auch hier ein gemeinsamer Besitz entstanden, an welchem die verschiedenen Volksklassen beteiligt sind. Noch bedeutsamer aber und allgemeiner wirksam für unser gesamtes Schulwesen ist die Tatsache, daß der Begriff der Bildung selbst sich im Laufe des letzten Menschenalters gewandelt hat. Vor hundert Jahren, vor fünfzig Jahren noch verstand man darunter ausschließlich oder so gut wie ausschließlich literarische Kultur, und das humanistische Gymnasium, wie es aus dieser einseitigen Anschauung entstanden war, hat ihre Geltung aufs entschiedenste gefördert. Alle die hohen Ziele, die es anstrebte, die harmonische Ausbildung der sittlichen, ästhetischen und intellektuellen Kräfte, sollten durch verständnisvolle Lektüre erreicht werden, durch die Lektüre griechischer und lateinischer Schriftsteller. Sprachliche Kenntnisse, grammatische Schulung waren die Vorbedingungen hierfür, und was an dem Schüler geschätzt und ausgebildet wurde, waren fast nur diejenigen intellektuellen Fähigkeiten, welche diese Fächer erforderten: Gedächtnis, grammatikalisches Verständnis, Gewandtheit im Ausdruck, besonders in der

Übersetzung, und im besten Falle Empfänglichkeit für dichterische Schönheit. Alles andere wurde daneben zurückgestellt oder ganz vernachlässigt, die Entwicklung körperlicher Kraft und Gewandtheit sowohl wie diejenigen Fähigkeiten, die sich auf ein unmittelbares Erfassen und Wiedergeben der Wirklichkeit richten. Seltsam muß uns heute erscheinen, durch wie einseitige Mittel und Methoden die humanistische Erziehung das Ideal der Allseitigkeit zu verwirklichen suchte.

Auch unser heutiger Begriff von geistiger Kultur schließt selbstverständlicherweise sprachliche, geschichtliche und literarisch-ästhetische Kenntnisse nicht aus, sondern ein; aber dieselben erscheinen uns nicht mehr als das einzig Wesentliche. Unser Zeitalter empfindet daneben einen immer entschiedeneren Drang nach einer unmittelbaren Bildung. Es wertet die Kräfte, die sich auf die Erfassung der Wirklichkeit selbst, nicht der literarisch vermittelten, richten, weit höher, als es die letzten Generationen vor uns getan haben. Der einseitige Intellektualismus, welcher die alte Schule beherrschte, ist im Schwinden. Und nicht nur in praktischer Hinsicht, sondern auch nach der idealen Seite sind hierdurch die Ansprüche an die Jugenderziehung erweitert worden. Manche dieser Aufgaben sind schon in unserem allgemeinen Teile begründet und erklärt worden: Körperliche Ausbildung durch Turnen, Spiel und Sport; Entwicklung technischer Fähigkeiten und künstlerischer Anlagen, rezeptiver wie produktiver, besonders im Zeichnen und Handfertigkeitsunterricht; dazu kommt Stärkung und Steigerung des Orientierungsvermögens durch Heimatkunde und Geographie, des Verständnisses für Naturgeschichte durch Biologie. Muß ja doch der gesamte Einfluß des naturwissenschaftlichen Unterrichts die Richtung auf das Ergreifen und Beherrschen der lebendigen Umwelt entschieden fördern.

Durch alles dies ist nun eine gemeinsame Grundlage für eine nationale Bildung geschaffen, an der die verschiedenen Bevölkerungsklassen ihren Anteil haben, eine Grundlage, wie sie früher nicht vorhanden war, nicht vorhanden sein konnte,

solange der einseitig gefaßte Begriff der literarischen und fremdsprachlichen Schulung unser Volk in zwei Klassen schied, zwischen denen es keinen Übergang gab. Es ist nun ebenso natürlich wie erwünscht, daß die Annäherung der verschiedenen Bildungsstufen und Wege auch in der äußeren Organisation unseres Schulwesens zum Ausdruck kommt. Die Forderung der allgemeinen und obligatorischen Volksschule als Unterstufe, auch für die höheren Lehranstalten, entspricht ihr. Freilich früh muß die Scheidung doch einsetzen; dann erst kommt es darauf an dafür Sorge zu tragen, daß die Verschiedenheit der Schularten und Bildungswege nicht dazu führt, den Abstand zwischen den Berufsklassen und Ständen unnötig zu verschärfen. Die Organisation eines nationalen Schulwesens muß starke Abstufungen aufweisen und für lebensvolle Verschiedenheiten Platz enthalten. Aber sie muß auch Mittelstufen schaffen, Übergänge erleichtern und verhüten, daß auseinander fällt, was zusammengehört. Diesem Ziele hat die Entwicklung der letzten Jahrzehnte entschieden näher geführt.

Die Jugendbildung eines Kulturvolkes unter den komplizierten Lebensverhältnissen der neueren Zeit kann niemals in dem Sinne einheitlich sein, daß alle dasselbe und womöglich gleichviel lernen: Differenzierung und Abstufung entsprechen dem Wesen der Kultur sowohl wie dem der sozialen Gliederung, auf der alles Staatsleben beruht. Aber unheilvoll ist es, wenn die Unterschiede so scharf und schroff gezogen sind, daß die eine Hälfte des Volkes die andere nicht mehr versteht, doppelt unheilvoll in einem Zeitalter, wo die Klassenunterschiede stärker und schmerzlicher als sonst in den unteren Schichten empfunden werden. Die nationale Bildung soll das Verständnis der verschiedenen Berufsklassen und Stände für einander nicht versperren und erschweren, sondern eröffnen und vermitteln. Dieser hohen Aufgabe kommt die Richtung, in der sich unser heutiges Schulwesen bewegt, in erfreulicher Weise entgegen; sie strebt der Einheit zu: nicht der schematischen Uniformität

der Einheitsschule, wie sie von mancher Seite aus, besonders in früheren Jahren, angestrebt worden ist, sondern einer Einheitlichkeit der nationalen Bildung, welche für die berechtigte Mannigfaltigkeit besonderer Bestrebungen und Bedürfnisse Raum hat, aber sie zu einer umfassenden, organisch verbundenen Kulturgemeinschaft zusammenschließt. Diesem großen und wünschenswerten Ziele näher zu führen, dazu wollen die folgenden Betrachtungen und Vorschläge an ihrem Teile dienen.

Siebentes Kapitel.

Volksschule und Volkserziehung.

Es ist vielleicht der schönste Traum, den edle Menschenfreunde je geträumt haben, der schönste jedenfalls, den das Jahrhundert der Humanität hervorgebracht hat, allen Menschen, je nach ihrer Veranlagung und nur nach dieser abgestuft, Anteil an den höchsten Gütern der Kultur, an Wissenschaft und Kunst zu verschaffen. Und es ist der erhabenste Gedanke, der den wahren Vaterlandsfreund begeistern kann, das Band einer gemeinsamen, zugleich nationalen und echt menschlichen Bildung um alle Stände eines Volkes zu schlingen. In Pestalozzis Denken und Wirken, in Fichtes Reden an die deutsche Nation haben beide Ideen ihren geschichtlichen Ausdruck gefunden. Beide Denker, gleichmäßig entfernt von dem klaren Wirklichkeitsinn praktischer Organisatoren, beide von einem aus dem tiefsten Innenleben entsprungenen leidenschaftlichen Impuls getrieben, haben Jahrzehnte vor Beginn der eigentlichen sozialen Bewegung, die ein Kind des 19. Jahrhunderts ist, gewirkt und ihr doch in einem wesentlichen, vielleicht dem wichtigsten Zug die Richtung gegeben.

In vollem Umfang wird das, was sie gefordert haben, wohl niemals Wirklichkeit werden, so wenig wie das Ideal überhaupt verwirklicht werden kann. Und doch stehen wir mitten in einer Bewegung, die sich mit zunehmender Kraft und steigendem Erfolg auf die Erfüllung jener großen Forderungen richtet. Und wer will sagen, wie hoch hinauf und wie nahe an das Wünschenswerte heran sie führen wird? Das ist ja das Charakteristische in der Entwicklung der letzten Menschenalter, daß das realistische Jahrhundert in Tun umgesetzt hat,

was das Zeitalter des Idealismus ersonnen und ausgesprochen, daß große, an sich unerfüllbare Forderungen Kräfte geweckt und Bewegungen hervorgerufen haben, die weit über das hinausführen, was noch vor wenigen Jahrzehnten erreichbar schien.

Lange Zeit hindurch herrschte in den oberen Klassen der Gesellschaft allgemein die Auffassung, daß die Kultur eines Volks Eigentum und Erbteil seiner gebildeten Stände sei und das nationale Bildungswesen hauptsächlich den Zweck habe, diesen bevorzugten Ständen ihr Erbteil zu erhalten oder zu vermehren. Ja, auch heute noch gibt es nicht wenige geistig hochstehende Menschen, deren Blick ausschließlich auf die höchsten Gipfel gerichtet ist, und die nur in diesen den Maßstab für die Kultur ihres Volkes und ihrer Zeit erkennen. Nach ihrer Auffassung haben die unteren Klassen nur so viel an Bildung und Kenntnissen zu beanspruchen, wie nötig ist, damit sie den unerläßlichen Anforderungen des praktischen Lebens genügen; und diese Kenntnisse zu vermitteln, ist die Aufgabe der Volksschule. Allein dem gegenüber hat die Überzeugung immer mehr Kraft und Geltung gewonnen, daß eine wahre und lebenskräftige Kultur nur da entstehen kann, wo sie in wohlgepflegtem und fruchtbarem Erdreich wurzelt. Ist dem aber so, dann kann nur der Bildungsstand eines ganzen Volkes den Maßstab für seine Kultur abgeben und die Organisation eines nationalen Bildungswesens ist nur dann fest gegründet, wenn sie auch den unteren Schichten einen ausgedehnten Anteil an dieser Kultur zuweist. So ist uns heute die Volksschule vielmehr das eigentliche Fundament für die gesamte nationale Bildung, die Grundlage, aus der wenigstens mittelbar alle nationalen Kulturwerte erwachsen.

Wenn wir uns diese Auffassung zu eigen machen, so ergeben sich alsbald grundlegende Forderungen für die äußere und innere Ausgestaltung der Volksschule wie des Volksbildungswesens überhaupt. Fassen wir zunächst die Innenseite ins Auge.

Soll das Volk auch in seinen mittleren und unteren Schichten Anteil an der nationalen und allgemein menschlichen Kultur haben, soll die Volksschule mithin Vermittlerin dieser Kultur sein, so ist es klar, daß ihre Aufgabe sich nicht darauf beschränken kann, ihren Schülern die praktisch notwendigsten Kenntnisse beizubringen, überhaupt nicht bloß darauf, ein mehr oder weniger umfangreiches Wissen zu vermitteln, sondern daß sie Bildung anbahnen, Volkserziehung anstreben muß. Es wird kaum nötig sein, an dieser Stelle über den Unterschied zwischen Wissen und Bildung ausführlich zu handeln, wiewohl dieser letztere Begriff in seinen einzelnen Merkmalen nicht unumstritten ist. Für uns genügt das Unbestreitbare und Allgemeine, daß Wissen zunächst nur etwas äußerlich Aufgenommenes und gedächtnismäßig Festgehaltenes ist; Bildung dagegen, wie schon das bloße Wort besagt, eine organische Gestaltung, eine von außen nur angeregte, aber innerlich sich vollziehende Entwicklung des Geistes, seiner Kräfte und seiner Gesamtstruktur. Lernen und Wissen ist ein wesentliches Hilfsmittel dieser Entwicklung, aber es ist an sich noch nicht Bildung, wie freilich anderseits Bildung nicht ohne Kenntnisse erworben werden kann.

Bildung kann zunächst einem begrenzten praktischen Zweck dienen, sie kann als Fach- oder Berufsbildung die geistigen und physischen Fähigkeiten des Zöglings so gestalten, wie sie den Anforderungen einer bestimmten Berufsarbeit am besten entsprechen. Aber erst wenn sie darüber hinaus ihre organische Einwirkung auf das Ganze des intellektuellen Lebens erstreckt, sprechen wir von Bildung im allgemeinen und höheren Sinne des Wortes; und wenn sie durch das intellektuelle zugleich auch auf das sittliche Leben einwirkt, wenn sie auf diese Weise von innen her die Beziehungen des Einzelnen zur Gesellschaft gestaltet, so deckt sie sich mit dem Gesamtbegriff der Erziehung, wie wir ihn im allgemeinen Teil dieses Buches kennen gelernt haben.

Menschenbildung also und Volkserziehung zu begründen ist die Aufgabe der Volksschule, wenn wir sie im

modernen und sozialen Sinne erfassen wollen. Freilich, vor wie nach sind es nur Elemente, die sie übermitteln kann. Aber es sind nicht nur technische Fertigkeiten und gedächtnismäßiges Wissen, die sie begründen, sondern es ist geistige und sittliche Entwicklung, die sie organisch anbahnen will.

In diesem Sinne setzte schon Pestalozzi der bloßen Buchstabierschule die Erziehungsschule, die „Menschen schule", wie er sagt, gegenüber. Dieses Prinzip durchdrang sein ganzes Wollen und Wirken und war in weit höherem Grade als seine Methode im einzelnen entscheidend für den Einfluß, den er auf die Entwicklung der Volksschule geübt hat.

In der Art nun, wie die deutschen Regierungen, insbesondere die preußische, dieses Prinzip aufnahmen und verwerteten, wurde lange Zeit hindurch die religiös-moralische Seite ausschließlich in den Vordergrund gerückt. Auch Pestalozzi hat starkes Gewicht auf die Entwicklung des religiösen Sinnes gelegt, besonders als Mittel der Gefühlsbildung. Allein ein Verfahren, das dieselbe einseitig in den Mittelpunkt des Unterrichts rückt, hat immer Mißstände im Gefolge, die auch hier nicht ausblieben. Zunächst wurde den Religionsstunden im Seminar wie in der Volksschule ein unverhältnismäßig breiter Raum zugewiesen, und um ihn auszufüllen, dehnte man wie natürlich den religiösen Memorierstoff über jedes vernünftige Maß aus. Gerade hierdurch aber blieb das, was in den Religionsstunden geleistet wurde, isoliert, wie andererseits der Sachunterricht außerhalb der Religion des einigen Bandes, des erzieherischen Prinzips, entbehrte: Seminar und Volksschule überlieferten biblisches dogmatisches Wissen und im besten Falle religiös-moralische Anschauungen einerseits, eine Reihe von zusammenhangslosen sachlichen Kenntnissen andererseits. Denn die Religion, wiewohl sie als Gesinnung den ganzen Menschen, ja ganze Völker durchdringen kann, ist nun einmal nicht imstande, wenigstens in der modernen Welt nicht, die intellektuelle Bildung und die praktische Erziehung zu beherrschen und einheitlich zu gestalten. Mag man es beklagen oder preisen:

das moderne Leben in Staat und Gesellschaft ist nicht von religiösen Prinzipien getragen, so wenig wie es die moderne Wissenschaft ist. Beide beruhen auf ganz anderen Faktoren, die zum Teil nur schwer mit ihr zum Ausgleich zu bringen sind, und es ist ein Irrtum, den wir schon im 2. Kapitel (S. 35 f.) zurückgewiesen haben, daß die Schule sozusagen auf eigene Faust diesen Ausgleich zustande bringen könnte. Die Grundlage der Religiosität bleibt das Gefühlsleben, das Schleiermacher bekanntlich zuerst als ihr eigentliches Gebiet gekennzeichnet hat. Die Motive aber, welche die Handlungen des modernen Menschen bestimmen, sind nur in sehr eingeschränktem Maße religiöser Natur, und selbst die sozialen Antriebe und Bewegungen sind zum größten Teile unabhängig von ihr. Daher kann die Schule das nicht leisten, was diejenigen Politiker von ihr erwarten und verlangen, die in der religiösen Bildung die Bürgschaft für eine gute Gesinnung auch in weltlichen Dingen und besonders im Staatsleben erblicken. Sie muß vielmehr, sofern nicht ein anderes Prinzip neben oder außer dem religiösen die Schulerziehung beherrscht, die Orientierung in der Wirklichkeit, in der Natur sowohl wie im politisch-sozialen Leben, dem prinziplosen Zufall überlassen; und ihre Zöglinge treten schließlich, wenn auch mit weit mehr Kenntnissen versehen, doch der Gesinnung und Willensrichtung nach nicht besser ausgerüstet als früher in den Kampf des Lebens ein, der so viel schärfer und heftiger geworden ist. Hier aber ergreifen sie alsbald die Einflüsse des praktischen Lebens, der Arbeitsgenossen und der Parteiführer, und wo diese Einflüsse mit der aus der Schule stammenden religiösen Denkweise zusammenstoßen oder sich absichtlich gegen sie wenden, da ist diese letztere gewöhnlich der unterliegende Teil und fast niemals stark genug, um ein Bollwerk zu bilden. Hat doch die ältere Generation der Sozialdemokratie durchweg in streng religiösen, wenn nicht sogar konfessionellen Schulen ihre Jugendbildung empfangen. Wo die Religion der angegriffene Teil ist, hat sie gewöhnlich nur eine geringe Fähigkeit zum Selbstschutz bewiesen.

Es braucht also keineswegs der Ausfluß einer antireligiösen Gesinnung zu sein, vielmehr erscheint es von jedem Standpunkt aus vernünftig und notwendig, daß ein weltliches Prinzip die Schulerziehung und insbesondere die Volksschule beherrscht. Ein solches kann nur darauf hinausgehen, den Schüler in der Umwelt zu orientieren, ihn zur praktischen Tüchtigkeit und Leistungsfähigkeit heranzubilden und ihm mit den technischen und intellektuellen Fähigkeiten, deren er hierzu bedarf, auch die Sicherheit des sittlichen Urteils, die Charakterstärke und Willenskraft mitzugeben, aus der allein wahre Tüchtigkeit hervorgeht. Alles dieses aber soll sich sowohl im engeren Kreise der eigenen Berufstätigkeit wie im weiteren des Gemeinschaftslebens in Staat und Gesellschaft bewähren, und daher hat man eine Bildung, die diesen Zielen zustrebt, mit Recht als staatsbürgerliche Erziehung bezeichnet. Es ist derselbe Gedanke, der gleiche Ausdruck, der uns im ersten Teil dieses Buches, im Zusammenhang unserer allgemeinen Betrachtungen als innere Konsequenz unserer nationalen Entwickelung entgegengetreten ist. (S. 53 f., S. 58 f.)

Schon früh hatte sich in der deutschen Lehrerschaft sowohl wie in den weiteren Kreisen der Nation eine Opposition gegen die Einseitigkeit des religiösen Prinzips in der Schule gebildet, und Hand in Hand mit ihr hat sich die Tendenz auf ein weltlich-bürgerliches Erziehungsideal zu immer höherer Kraft und Bewußtheit entwickelt, bis sie in unseren Tagen, wenn auch nicht zur Alleinherrschaft, so doch zum entschiedenen Siege gelangt ist. Wie wir schon oben (S. 53) sahen, ist es das bedeutsame Verdienst G. Kerschensteiners, das neue Prinzip am schärfsten ausgesprochen, seine Bedeutung und seine Folgerungen am anschaulichsten dargelegt zu haben[1]). Kerschensteiner ist es denn auch, der

[1]) Vor allem in der Schrift „Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend" 1901 (4. Aufl. 1909), sowie in den „Grundfragen der Schulorganisation" Leipzig 1909, 2. Aufl. 1910. — Vgl. oben S. 53 und 58 ff.

den Ausdruck „staatsbürgerliche Erziehung“ zwar nicht geprägt, aber ihm jene umfassende Bedeutung gegeben hat, durch die er zur Bezeichnung eines allgemeinen Erziehungsprinzips geworden ist und nun in selbständiger Klarheit neben das religiöse wie auch neben das intellektualistisch-wissenschaftliche Prinzip tritt, welches die höheren Schulen oder mindestens das klassische Gymnasium des 19. Jahrhunderts beherrscht hat. Die neue Volksschule, die diesem Prinzip entspricht, ist selbstverständlich nicht mit einem Schlage entstanden, noch weniger von einem Mann ins Leben gerufen worden. Sie hat sich allmählich durchgesetzt, noch heute im Kampf mit den vergangenen Zuständen.

Wie wird oder vielmehr wie soll sich die neue Schule zum religiösen Geist der alten verhalten? Wir werden nicht umhin können diese Frage aufzuwerfen, denn gewiß, man kann darüber verschiedener Meinung sein. Nur so viel sollte von vorneherein klar sein, daß das Prinzip weltlicher und bürgerlicher Tüchtigkeit dem der religiösen Gesinnung an sich keineswegs feindlich gegenübersteht, auch in der Schule nicht. Im Gegenteil kann die charaktervolle Tüchtigkeit, welche das Leben des ganzen Menschen gestalten soll, unter Umständen gerade zur Stütze für seine religiöse Überzeugung und Gesinnung werden. Zum mindesten wird sie verhindern, daß er aus Bequemlichkeit oder Genußsucht die innere Stimme übertäubt oder aus Angst vor dem Hohn anders denkender Genossen das aufgibt, was ihm einmal wertvoll geworden ist. Ob aber die religiöse Überzeugung selbst in der Schule begründet werden soll, ja, ob sie es mit einiger Nachhaltigkeit kann, oder ob man diese Aufgabe besser ganz der Familie und der kirchlichen Gemeinschaft überläßt, das ist bekanntlich eine je nach dem Parteistandpunkt verschieden beantwortete Frage.

Wer das amerikanische Leben in Schule und Gesellschaft kennen gelernt hat, der wird sich dem Eindruck nicht verschließen können, daß das dortige System, das den Religionsunterricht von der Schule ausschließt, sich von jedem Gesichtspunkt aus bewährt hat. Das religiöse Gemeinschafts-

leben in den Vereinigten Staaten ist nicht schwächer sondern stärker als bei uns; es umfaßt viel weitere Kreise und greift gesellschaftlich tiefer ein. Es erreicht in sozialen Bewegungen wie die Salvation Army und die Young men's christian Association einen Umfang und eine Wirksamkeit, der wir bei uns nichts Gleiches zur Seite stellen können. Und die Freiheit kommt offenbar allen Religionen und Konfessionen gleichmäßig zugute[1]). Die Schule aber ist eine neutrale und weltliche Institution. Sie widmet sich ganz und gar der Aufgabe, ihre Zöglinge zu tüchtigen Menschen und zu guten Staatsbürgern heranzuziehen. Dieses letztere Moment tritt weit stärker oder doch sichtbarer in den Vordergrund als bei uns, und dadurch daß praktisch wie theoretisch die Achtung vor der religiösen Überzeugung anderer den Schülern eingepflanzt wird, wird der staatliche und nationale Gemeinsinn über alle Schranken weg gefördert. Man hört nichts davon, daß es drüben Leute gibt, die es für erstrebenswert halten, in die öffentlichen Schulen Religionsunterricht einzuführen; auch in orthodoxen Kreisen nicht.

Freilich, wo dieser Unterricht einmal in geschichtlicher Tradition eingewurzelt ist wie bei uns, da wäre es eine bedenkliche Sache, ihn mit einem Strich auszumerzen, schon deshalb, weil ein solches Vorgehen hier von den kirchlich Gesinnten aller Konfessionen als gegen die Religion gerichtet empfunden würde. Und so hat man denn in dem paritätischen Unterricht einen zweiten Weg gefunden, um das Staatsinteresse mit dem religiösen auszugleichen. Allerdings wird dieser Weg von der katholischen Kirche sowohl wie von der protestantischen Orthodoxie kaum weniger eifrig bekämpft als jener erste. Und in der Tat, wer den Anspruch aufrecht erhält, daß die Erziehung in der Volksschule eine wesentlich religiöse sein, oder was dasselbe ist, daß das religiöse Prinzip den ganzen Unterricht

[1]) Man lese nur die kurze, aber eindrucksvolle Schilderung bei B. I. Wheeler, Unterricht und Demokratie in Amerika (Straßburg 1910) Kap. 19 und 20, S. 245 ff.

durchdringen soll, der wird dieses Prinzip auch in seiner engeren und bestimmteren Form als konfessionelles zu fassen geneigt, vielleicht genötigt sein. Sobald man aber die weltliche und staatsbürgerliche Tüchtigkeit als das Ziel der Schulerziehung anerkennt, sobald das, was der Unterricht auf religiösem Gebiete leisten kann, eben nur ein Teil seiner Gesamtwirkung ist, so ist in keiner Weise abzusehen, warum dieser Teil nicht nach dem Bedürfnis der Konfessionen besonders behandelt werden, das gesamte übrige Gebiet aber gleichwohl gemeinsam bleiben kann. In der Tat, wenn man sich fragt, in welchem weltlichen Lehrfach der Gegensatz der Konfessionen so stark ist, daß er bei einigem guten Willen auf beiden Seiten nicht überbrückt werden könnte, so bleibt eigentlich nur die Geschichte der Reformation und Gegenreformation bis etwa zum Abschluß des Dreißigjährigen Krieges übrig, und es würde ja wohl keine Schwierigkeiten machen, diese, soweit es nötig ist, aus der Geschichte in die Religionsstunde zu verweisen. Geradezu verhängnisvoll wäre es ja für das Bestehen des Reiches und der deutschen Nation, wenn jener Gegensatz der Konfessionen die gesamte Welt- und Lebensanschauung mit ihren praktischen Folgerungen so durchdränge, daß eine Gemeinschaft der Kulturinteressen und Bildungsziele nicht möglich wäre. Jedenfalls kann es vom Standpunkt des Staates aus nur die eine Politik geben, das Gemeinsame in jeder Weise, besonders auch durch die Schule zu stärken und die Sonderinteressen in das Innenleben der Konfessionen zurückzuweisen. Es ist nicht der Standpunkt einer oder der anderen politischen Partei, von dem aus die paritätische Schule gefordert werden muß, sondern vielmehr der des Staates und der Staatserhaltung selber.

Religiosität in einem tieferen und allgemeineren Sinne vermag zweifellos auch die paritätische Schule ihren Schülern einzupflanzen: das Bedürfnis nach einem höheren Reiche und seinen Gütern, als die praktische Wirklichkeit und die Umwelt bietet. Und in diesem Bedürfnis wurzelt schließlich doch jedes religiöse Erlebnis wie jeder wahrhaft religiöse Glaube.

Und so wird es überhaupt sein, daß das Tiefste und Wertvollste der Gefühls- und Gesinnungsbildung keiner besonderen Lehrstunde bedarf, um in jungen Seelen einzuwurzeln. Dieses gilt nun besonders auch vom Moralunterricht, der im Auslande — besonders in Frankreich — vielfach eingeführt und auch bei uns von mancher Seite warm empfohlen wird, sei es neben dem Religionsunterricht oder sei es als Ersatz für denselben. Daß moralische Prinzipien auf der Volksschule an die Kinder herangebracht und an Lesestoffen oder noch besser an unmittelbar Erlebtem veranschaulicht werden, daß aus solchen Besprechungen sich eine moralische Überzeugung entwickelt, die zum dauernden Eigentum der Schüler wird, ist nicht nur wünschenswert sondern unerläßlich. Aber eines Moralunterrichts in irgendwelchem systematischen Zusammenhang und in lehrplanmäßig abgesonderten Stunden bedarf es zu diesem Zwecke nicht. Solche Stunden bringen stets die Gefahr mit sich, daß das, was hier gelehrt wird, von den Schülern als etwas ebenso Abgesondertes und Fachmäßiges empfunden und gedacht wird wie etwa das Rechnen oder die Geschichtsstunde: es ist, in den Augen der Kinder wenigstens, für die Schule da und darf vergessen werden, wenn man sie verlassen hat. An Lesestoffen wie an lebendigen Gelegenheiten, um moralische Erörterungen daran zu knüpfen, wird es ja ohnehin nicht fehlen[1]). Die Hauptsache aber bleibt, hier wie überall in der Erziehung, die Persönlichkeit des Lehrers, der unmittelbare Eindruck seines Vorbildes und seiner Gesinnung. Eine lebendig bewegte, sittliche Persönlichkeit kann freilich auch den systematischen Moralunterricht beleben, aber sie braucht ihn nicht, um zu wirken, ja es ist zweifellos, daß der Lehrer sich

---

[1]) F. W. Försters „Jugendlehre“ enthält eine Fülle von Lesestücken und Besprechungen, die für den Unterricht geeignet sind. Ich würde wünschen, daß recht viele von ihnen in die Volksschullesebücher übergingen, aber sie brauchen keineswegs in irgendwelchem systematischen Zusammenhang und in eigenen Moralstunden verwertet zu werden.

eine größere Frische und Unmittelbarkeit für solche Belehrungen bewahren wird, wenn er sie an lebendige Gegenstände und an verschiedene Lektüre anknüpfen kann, als wenn er genötigt ist, sich zweimal in der Woche auf Moralstunden zu präparieren. Da wird es auf die Dauer selten ausbleiben, daß das Leben verloren geht und wohl gar durch ein moralisches Pathos ersetzt wird, welches der Todfeind eines stillen und eindringlichen Ernstes ist, die Gewöhnung an einen regelmäßigen Gang wird allzuleicht starre Schablone.

Wie wird sich nun die Volksschule tatsächlich unter dem Einfluß des weltlich-staatsbürgerlichen Prinzips gestalten? Welches sind die einzelnen Ideen, die sie als entscheidende Forderungen dieses Prinzips beherrschen? Es ist klar, daß eine Erziehung zur Aktivität nur durch Aktivität sich vollziehen kann: zur Tätigkeit im Beruf und im Staate sollen die Schüler erzogen werden und nur durch eigene Tätigkeit ist eine solche Erziehung möglich. So ist das entscheidende Kennzeichen der Erziehungsmethode, welche die Schule anstrebt, die Selbsttätigkeit ihrer Zöglinge. Die Kinder sollen sich niemals rein rezeptiv verhalten, auf keiner Stufe in keinem Fach sollen bloß Aufmerksamkeit und Gedächtnis in Anspruch genommen, durch alles, was sie aufnehmen, soll unmittelbar ihre Tätigkeit angeregt werden. Sie sollen nicht sowohl Dargebotenes verarbeiten als vielmehr sich selbst das erarbeiten, was sie brauchen. Diese tätige Kraft zu entwickeln ist das Ziel des Unterrichts und die Aufgabe des Lehrers: ihm gegenüber tritt die gedächtnismäßige und logische Aneignung irgendeines einzelnen an sich noch so wichtigen Stoffgebietes an Bedeutung zurück.

Dieser Gedanke ist nicht neu. Er gehört wie die Idee der Erziehungsschule selber Pestalozzi an und ist von seinen nächsten Anhängern und weiteren Jüngern mehrfach wiederholt und ausgeführt worden. Die tätigen Kräfte der menschlichen Seele auszubilden, ist das Ziel, das Pestalozzi mit der Begründung seiner Methode erreichen wollte, und er setzt das Prinzip der Aktivität der Überlieferung fertiger

und sprachlich formulierter Kenntnisse, die nichts als „Maulbraucherei" lehre, mit aller Entschiedenheit entgegen[1]). Mit starken und eindrucksvollen Wendungen spricht er die Überzeugung aus, „daß das schrecklichste Geschenk, das ein feindlicher Genius dem Zeitalter machte, Kenntnisse ohne die Fertigkeiten und Einsichten ohne die Anstrengungs- und Überwindungskräfte sind, welche die Übereinstimmung unseres wirklichen Seins und Lebens erleichtern und möglich machen." Es lohnt sich, die ganze Stelle aus seinem pädagogischen Hauptwerk hierherzusetzen; sie ist gleichmäßig grundlegend für seine eigene Pädagogik wie für die Erneuerung, die sie in unserem Zeitalter erfahren hat. „Sinnenmensch! Du vielbedürfendes und allbegehrendes Wesen, du mußt um deines Begehrens und deines Bedürfens willen wissen und denken, aber um eben dieses Bedürfnisses und Begehrens willen mußt du auch können und handeln, und das erste steht mit dem letzten wie das letzte mit dem ersten in einem so innigen Zusammenhang, daß durch das Aufhören des einen das andere auch aufhören muß und umgekehrt; das aber kann nie geschehen, wenn die Fertigkeiten, ohne welche die Befriedigung deiner Bedürfnisse und deiner Begierden unmöglich ist, nicht mit eben der Kunst in dir gebildet und nicht zu eben der Kraft erhoben werden, welche deine Einsichten über die Gegenstände deiner Bedürfnisse und deiner Begierden auszeichnen. Die Bildung zu solchen Fertigkeiten ruhet aber dann auf den nämlichen organischen Gesetzen, die bei der Bildung unserer Kenntnisse zugrunde gelegt werden."[2])

Auch für Pestalozzis Gesinnungsverwandten Fichte ist das Hauptstück der erzieherischen Kunst, „die unmittelbare

---

[1]) Besonders P. Natorp hat dieses „Prinzip der Spontaneität" in seiner inneren Eigenart und in seiner Bedeutung für das ganze Gedankensystem Pestalozzis klargestellt. „Pestalozzi. Sein Leben und seine Ideen" (Aus Natur- und Geistesw.) S. 41 ff. Vgl. „Gesammelte Abhandlungen zur Sozialpädagogik", S. 286 ff.

[2]) Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. Werke herausg. von Seyffarth, Bd. XI, S. 292.

Selbsttätigkeit des Zöglings anzuregen und sie zur Grundlage aller Erkenntnis zu machen, also daß an ihr gelernt werde, was gelernt wird." Und der Gedanke dieser Selbsttätigkeit zieht sich wie ein Leitmotiv durch die Reden an die deutsche Nation. Friedrich Fröbel aber, in der Einleitung zu seinem Hauptwerk, der „Menschenerziehung", nennt es „eine hochwichtige, ewige Aufgabe, daß der sprechende und wachsende Mensch früh zur Tätigkeit für äußeres Werk, für Erzeugnis entwickelt werde. — Die jetzige häusliche wie die Schulerziehung führt die Kinder zur Körperträgheit und Werkfaulheit; unsägliche Menschenkraft bleibt dabei unentwickelt, unsägliche Menschenkraft geht verloren. — Wie frühe Bildung für Religion, gleich so wichtig ist frühe Bildung für echte Werktätigkeit, Arbeitsamkeit."

So ist denn das Prinzip der neuen Lehrweise weder revolutionär noch unserem Zeitalter eigentümlich. Doch ist es das Verdienst dieses Zeitalters, den Inhalt desselben klarer begriffen und seine Verwirklichung mit mehr Entschiedenheit angebahnt zu haben als frühere Generationen es vermochten. Während diese den Wert des theoretischen Wissens und des gedächtnismäßigen Lernens allzu einseitig betonten, will die heutige Schule Kräfte entwickeln und zu ihrer Betätigung anleiten. In dieser Vertiefung des Lehrziels liegt zweifellos ein bedeutsamer Fortschritt, und daß er an Ideen und Elemente anknüpfen kann, die in unserem Schulwesen bereits vorhanden, aber freilich nicht zu ihrem vollen Recht gekommen waren, ist in jeder Weise ein Vorteil für die neue Bewegung. Eben deshalb sollten sich die Vorkämpfer dieser Bewegung hüten, durch Überspannung ihrer Folgerungen und fehlerhafte Einseitigkeit einen ganz unnötigen Bruch mit der Vergangenheit herbeizuführen. Man sollte nicht tun, als ob die Volksschule bisher gar nichts geleistet hätte, und man sollte die Ergebnisse, die sie tatsächlich erreicht hat, nicht leichten Herzens preisgeben. Die Neigung dazu, den Gegensatz in solcher Weise zu verschärfen, ist vorhanden; sie ist begreiflich bei energischen und begeisterten

Vorkämpfern eines neu gefundenen oder vielmehr wieder entdeckten Gedankens. Aber sie gereicht der Schule und ihrer Entwicklung nicht zum Vorteil, und sie ist geeignet, die Klarheit und Sicherheit des Urteils zu trüben, deren jeder wahre Fortschritt bedarf.

Schon die äußere Formulierung, die man dem Gegensatz gegeben hat, ist wenig glücklich. Pestalozzi hatte, wie wir oben sahen, die neue Schule, die er begründen wollte, als „Menschenschule" bezeichnet und sie den „Buchstabierschulen" seiner Zeit entgegengesetzt. Für die jetzige Umbildung des Volksschulunterrichts, ist die Losung „Arbeits-, nicht Lernschule!" in Umlauf gekommen und bereits zum Schlagwort in der Öffentlichkeit geworden. Der Ausdruck ist, wenn nicht geradezu irreführend, so doch mindestens mißverständlich[1]) Er setzt entgegen, was kein Gegensatz ist und sagt etwas anderes, als was er sagen soll. Ist in der alten Volksschule etwa nicht gearbeitet worden? Soll in der neuen nichts gelernt werden? Oder soll es nun wenigstens auf positive Kenntnisse nicht mehr ankommen? Umfaßt der Begriff Arbeit, der dem theoretischen Lernen offenbar entgegengesetzt wird, ausschließlich Handfertigkeit oder Werktätigkeit? Und soll diese nun in der neuen Schule das eigentliche Lernen ersetzen? Vielfach wird im großen Publikum, hier und da auch in Fachkreisen die neue Tendenz so gefaßt. Und an ähnlichen Mißverständnissen und Überspannungen fehlt es auch sonst nicht.

So erweist es sich vor allem als notwendig, mit kritischem Blick, unbeirrt durch Schlagwörter, die praktischen Konsequenzen des Prinzips zu überblicken und das Berechtigte

---

[1]) Übrigens stellt Kerschensteiner, auf den der Ausdruck Arbeitsschule zunächst zurückgeht — er scheint ihn aus einem bayerischen Schulerlaß vom Jahre 1803 übernommen zu haben — diesem a. a. O. nicht die Lernschule sondern die „Memorierschule" gegenüber, was denn doch etwas wesentlich anderes und eingeschränkteres bezeichnet.

der neuen Forderungen von übertriebenen Ansprüchen zu scheiden[1]).

Macht man mit dem Begriff der Selbsttätigkeit Ernst, so folgt zunächst, daß man die aktiven Faktoren der Kindesnatur, welche dieser Aufgabe entgegenkommen, mehr als bisher berücksichtigen muß. Aufzusuchen braucht man sie nicht lange, denn sie bieten sich ungesucht dar: in jedem Kinde steckt ein schier unerschöpflicher Fonds von Beweglichkeit und Tätigkeitslust, körperlicher wie geistiger. Es kommt nur darauf an, diesen Antrieben eine Richtung zu geben, die zugleich dem Wesen des Kindes und den Bildungszielen der Schule entspricht. Es genügt nicht, wenn die Schule, wie sie es bisher getan hat, einseitig die Summe von Kenntnissen und Fertigkeiten, welche sie den Kindern übermitteln will, als Lehrziel im Auge hält und nur durch eine Einteilung der Pensen, etwa nach dem Prinzip vom leichteren zum schwereren oder vom einfachen zum entgegengesetzten, der Entwicklung des Kindes Rechnung zu tragen sucht. Das mag solange hinreichen, wie es sich nur um ein Überliefern auf der einen, ein bloßes Aufnehmen auf der anderen Seite handelt. Wenn aber das Kind von vornherein selbsttätig sein, wenn es die Lebhaftigkeit seiner Phantasie und die unentwickelte aber energische Logik seiner Denkweise einsetzen soll, so muß man ihm seine Natur ablauschen; man muß seiner Veranlagung entgegenkommen und ihm Wege weisen, die es selbst gehen mag und kann. Daher verlangt die moderne Unterrichtsweise eingehende Kenntnis, Beobachtung und Berücksichtigung der Kindesnatur. Auch diese Forderung ist keineswegs neu, aber auch sie wird mit mehr Konsequenz und Entschiedenheit als bisher in die Praxis umgesetzt. Besonders die herrschende

[1]) Über den Begriff und das Programm der Arbeitsschule orientiert am klarsten und großzügigsten Kerschensteiner in den „Grundzügen der Schulorganisation" (S. 23 ff.), am eingehendsten die vom Leipziger Lehrerverein herausgegebene Sammelarbeit „Die Arbeitsschule, Beiträge aus Theorie und Praxis". 2. Aufl. Leipzig 1910.

Richtung unter den jüngeren Volksschullehrern ist auf das eifrigste bemüht, sich durch Beobachten und Einfühlen in die Seele des Kindes zu versetzen; darüber hinaus aber ruft sie die wissenschaftliche Psychologie zu Hilfe, die experimentelle zumal, von der sie — wie weit mit Recht, das sei hier nicht entschieden — intimere oder doch sicherere Aufschlüsse erwartet als von der bloßen Empirie oder gar der eigenen unmittelbaren Erfahrung. Die Versuche, die Methoden des Unterrichts unmittelbar auf die Resultate des psychologischen Experiments zu begründen, werden mit Eifer aufgenommen und nach Möglichkeit weiterentwickelt.

Und gewiß, um Selbsttätigkeit hervorzurufen, muß man das Selbst des Kindes berücksichtigen und zu seinem Rechte kommen lassen. Dieses gilt noch in einer weiteren Hinsicht. Wenn man die Triebe und Neigungen des Kindes benutzen will, so darf man sie ihm nicht zu früh und nicht ohne Not verschneiden oder einengen. Man muß seine Instinkte, die gleichmäßig auf geistige und körperliche Betätigung drängen, nicht einseitig auf die letztere beschränken, sondern auch der ersteren Spielraum lassen. Die natürliche Beweglichkeit des kindlichen Geistes muß zu ihrem Rechte kommen. Seine Phantasie darf nicht unterbunden, sie soll im Gegenteil mit herangezogen und belebt werden. Auf die Entwicklung der Handfertigkeit ist mehr Gewicht zu legen als früher geschehen: Zeichnen, Malen, Modellieren sind im engen Zusammenhang mit der Entwicklung der Anschauung und des Verständnisses in weit größerem Umfang als bisher zu betreiben. Ja der Unterricht verschmäht selbst das Spiel nicht, um aus ihm nach und nach die Gewöhnung an zweckmäßige Tätigkeit zu entwickeln.

Die Anwendung dieser Ideen und Grundsätze nun ist am vollständigsten und unbedenklichsten im Anfangsunterricht möglich, und hier ist sie denn auch am weitesten fortgeschritten[1]. Die Forderung der neuen Richtung geht dahin,

---

[1]) Das „Pädagogische Jahrbuch 1911", das von der pädagogi-

die unterste Unterrichtsstufe noch völlig frei vom Buch und allem, was damit zusammenhängt, also vom Lesen und Schreiben zu halten, und zugleich jede Einteilung in Lehrfächer, überhaupt jede systematische Einprägung von Wissensstoffen auf die höheren Stufen zu verschieben. Ein Elementarunterricht, der in echt Pestalozzischem Sinne die Anschauung der Wirklichkeit vermittelt, genauer gesagt, diese Anschauung klärt und feststellt, soll alle Gegenstände und Verhältnisse umfassen, welche die Umgebung darbietet, nicht systematisch geordnet, sondern an einzelne Gelegenheiten wie z. B. den Wechsel der Jahreszeiten anknüpfend, aber doch allmählich zu einem Ganzen sich abrundend. Dieser Anschauungsunterricht geht also nicht wie das, was man bisher so nannte, in erster Reihe darauf aus, die Sprachfertigkeit zu steigern, vor allem ist sprachliche Korrektheit in keiner Weise sein Ziel. Aber indem er das Kind veranlaßt und anleitet, sich anschauend zu betätigen, löst er ihm die Zunge und erhöht die Lust und zugleich die Fähigkeit, sich auszusprechen. Dieser Fähigkeit aber tritt als mindestens gleichwertig die der technischen Wiedergabe in Ton und Farbe zur Seite. Modellieren, Zeichnen und Malen sind Hauptbeschäftigungen; nicht mit der Prätention, Grundlagen für eine künstlerische Betätigung zu schaffen, sondern zur Entwicklung der Fähigkeit, genau zu sehen und Gesehenes auszudrücken. Auch die erste Grundlage der Raumanschauung und des Rechnens entwickelt sich in gleicher Weise: die

---

schen Zentrale des Deutschen Lehrervereins herausgegeben ist, erörtert in einer Reihe von Abhandlungen die Probleme des Elementarunterrichts und fügt eine Anzahl von Berichten über praktische Reformversuche hinzu. Die einzelnen Fächer wie auch die einleitenden und schließenden Zusammenfassungen sind von verschiedenen Verfassern bearbeitet, die nicht alle auf völlig gleichem Standpunkt stehen. Eben dadurch aber erhält man ein ebenso umfassendes wie eindringliches Bild von den Gedanken und Bestrebungen, die hier am Werke sind, und es fällt vielfach auch über die Grenzen des Elementarunterrichts hinaus ein Licht auf den Gesamtcharakter der neuen Bewegung.

einfachsten geometrischen Figuren entstehen beim Bauen und Stäbchenlegen. Alles wird zunächst als Spiel oder doch in der Weise des Spiels getrieben. Allmählich bildet sich hieraus die Fähigkeit zur Willensanspannung und einer ersten stetigen Arbeit.

Alles das ist unbestreitbar zweckmäßig und folgerichtig. Neu freilich ist es ebensowenig wie der ganze Gedankenzusammenhang, dem es angehört. Es sind vielmehr wie jeder Kundige sieht, die Prinzipien des Fröbelschen Kindergartens, die hier in die Schule getragen werden, befreit von einer Anzahl von pedantischen und unkindlichen Einzelheiten, die Fröbels Schöpfung in ihrer ursprünglichen Gestalt anhafteten[1]). Die amerikanischen Schulen haben seit längerer Zeit schon die entsprechende Konsequenz gezogen. Jede größere Elementarschule beginnt dort mit dem Kindergarten, der, beiläufig gesagt, auch im Englischen diese Bezeichnung trägt und ganz nach deutschem Muster gebildet ist. Fast stets hängt Fröbels Bild an der Wand des hierfür bestimmten Raumes, oft des sonnigsten und freundlichsten der ganzen Schule. Nachdem bei uns die Kindergärten als besondere soziale Einrichtung (Volkskindergärten) sich, vermutlich aus rein äußerlichen Gründen, nicht durchgesetzt haben, werden sie nunmehr der Volksschule angefügt. Neu ist nur, daß sie die bisherige Unterstufe des Unterrichts ersetzen sollen und dadurch die Schule nötigen, den Lehrstoff der bisherigen drei untersten Schuljahre auf zwei Jahreskurse zu konzentrieren. Die Schulbehörden sind bisher auf diesen Vorschlag in seinem ganzen Umfange nicht eingegangen; sie haben, soweit es überhaupt geschehen ist, zumeist nur ein Vierteljahr für die Neuerung frei gegeben. Allein es ist kaum zweifelhaft, daß sich die Umgestaltung des ersten Schuljahres nach der amerikanischen Analogie durchsetzen wird. Der unmittelbare Zusammenhang

[1]) Diese Abhängigkeit von Fröbel erkennt das eben angeführte Pädagogische Jahrbuch ausdrücklich an. Siehe daselbst S. 6 und 10. — Ebenso beruft sich die bereits angeführte Veröffentlichung des Leipziger Lehrervereins mit starkem Nachdruck auf Fröbel (S. 15 und 10).

mit dem eigentlichen Schulunterricht ist jedenfalls vorteilhaft. Die Entwicklung des Kindes kann beträchtlich organischer und zusammenhängender geleitet werden, als wenn Kindergarten und Schule sich fremd gegenüberstehen. Die Verbindung ist umso natürlicher, als die Prinzipien, die der ersten Unterweisung zugrunde liegen, ja auch im eigentlichen Unterricht auf den höheren Stufen zur Geltung kommen.

Freilich ist das über die bisher besprochene erste Stufe hinaus nur in eingeschränktem Maße möglich und wünschenswert. Es liegt in der Natur der Sache und im Wesen jeder Erziehung, daß Spiel und Phantasiebetätigung, ja daß auch Werktätigkeit und manuelle Geschicklichkeit mit den Jahren hinter den Aufgaben der intellektuellen Bildung zurücktreten. Sie bilden freilich auch dann noch eine heilsame, ja notwendige Ergänzung dieser letzteren, und vor allem außerhalb der eigentlichen Schulstunden werden sie in ihr volles Recht treten, aber auch in der Schule vor allem für den Zeichenunterricht und die Naturwissenschaft, noch weiterhin zur Geltung kommen. Die Prinzipien der Arbeitsschule bilden alles in allem genommen ein heilsames Korrektiv gegen den einseitigen Intellektualismus des bisherigen Schulbetriebes. Aber wenn sie konsequent durchgeführt den Unterricht auf allen Stufen beherrschen sollten, so würde die entgegengesetzte, aber an sich ebenso fehlerhafte Einseitigkeit herauskommen.

Das gilt nun zunächst und besonders deutlich von der Werktätigkeit oder Handfertigkeit. Nur für die erste Elementarstufe, wo sie als Spiel erscheint, und dann wieder für die Fortbildungsschule, wo sie bereits als Berufstätigkeit auftritt, bildet die Werkarbeit tatsächlich den natürlichen Mittelpunkt des Unterrichts, den sachgemäßen Ausgangspunkt auch der theoretischen Erkenntnis und Belehrung. Dazwischen aber liegt eine Reihe von Jahren, wo die spezifisch intellektuelle Bildung in ihren elementaren Grundlagen wie in ihren fortgeschritteneren Formen nach wie vor die Hauptaufgabe bildet, und auch das mechanische Gedächtnis nicht ausgeschaltet werden kann. Auch hier kann die Handarbeit Dienste

leisten: sie kann, obzwar nicht immer, nicht einmal meistens, so doch öfters und mannigfaltig als Ausgangspunkt und Unterlage, zum Teil auch als Kontrolle für das theoretische Lernen dienen. Aber einen Ersatz dafür vermag sie nicht zu bilden. Wenn man verlangt, daß durchweg „die verschiedensten Formen der menschlichen Arbeit und das Darstellen den breitesten Raum einnehmen", wenn durch die Verbindung geistiger und körperlicher Tätigkeit der ganzen Schule ihr besonderes Gepräge aufgedrückt werden soll[1]), so führt das zur Veräußerlichung und Verflachung zu einer neuen Form rein mechanischer Schultätigkeit. Denn man glaubt doch nicht im Ernst, daß Kinder, die täglich zu einer Handarbeit angehalten werden, im allgemeinen geneigt sind, sich über die theoretischen Voraussetzungen derselben den Kopf zu zerbrechen? Wenn ihnen aber der Lehrer Fragen suggeriert, die sie selbst nicht stellen, so läßt sich dieses Verfahren offenbar mit viel einfacheren Mitteln im Rahmen der jetzigen Unterrichtsweise durchführen. Daher schränkt selbst ein so entschiedener Vertreter des Fortschritts wie F. Gansberg die Forderung nach Werktätigkeit durchaus sachgemäß ein, wenn er sagt (Pädagogisches Jahrbuch, S. 10): „Der theoretische Unterricht wird auch schon auf der Unterstufe im Zentrum der Veranstaltungen stehen, denn die Werkarbeit und die Beschäftigungsstunden haben nur so weit Zweck, als sie dazu dienen, die geistige Betätigung anregend zu fördern. Wenn aber die Pflege des Gedankenlebens der Mittelpunkt der Schularbeit ist, jetzt und in Zukunft, dann müssen auch die direkten Veranstaltungen dazu im Vordergrund des Lehrplans bleiben: die Sprache und die Schrift und das Buch! Schreiben und Lesen, Wort und Schrift werden auch weiterhin die Grundpfeiler der Schule bleiben. Bestrebungen, die Schule zu einer reinen Handarbeitsschule umzugestalten, und ebenso der Versuch, geistige und körperliche Arbeit als gleichwertig

[1]) R. Sieber in der Leipziger Sammelschrift „Die Arbeitsschule" S. 29. Die Mitarbeiter dieses Werkes neigen im ganzen zu extremen Formulierungen ihrer Ideen.

zu behandeln, müssen als schädlich abgewiesen werden. Wir werden auch in Zukunft den Hauptzweck der Schule darin erblicken, der bunten Mannigfaltigkeit der Erscheinungen, wie sie das Menschenleben bietet, die geistige Synthese und Analyse des Lebens, wie sie im wesentlichen das Buch bietet, gegenüberzustellen. Und der so viel gebrauchte Begriff der „Arbeitsschule" muß in dem Sinn interpretiert werden, daß die geistige Arbeit wie bisher der Hauptzweck der Schule bleiben, und daß sie durch Hinzufügen der Handarbeit nur noch viel mehr vertieft und verstärkt werden soll."

Diese Worte treffen durchaus das Richtige. Der Gegensatz gegen die Einseitigkeit des früheren Intellektualismus ist, wie wir eben hervorgehoben haben, notwendig und berechtigt; er ist in der Gesamtentwicklung des deutschen Lebens begründet. Die Erweiterung der Bildungsaufgabe nach der praktischen und aktiven Seite hin kann nicht ganz ohne Einschränkung der früher fast ausschließlich beanspruchten Gedächtnisarbeit, mithin nicht ohne Verminderung des theoretischen Lehrstoffs durchgeführt werden. Aber wer es mit der Volksschule, mit der Bildung unseres Volkes gut meint, der wird sich gleichwohl hüten müssen, das theoretische Wissen und Können, das sie vermittelt, gering zu schätzen und den Kreis der Anschauungen und Kenntnisse, die sie umspannen soll, allzusehr einzuschränken. Damit könnte man leicht, ohne es zu wollen, dem Obskurantentum in die Hände arbeiten[1]).

Der Begriff der Arbeit, der Gemeinschaftsarbeit darf nicht auf das Technische, die Werktätigkeit beschränkt werden. Er muß, wenn er wirklich allgemeines Unterrichtsprinzip

---

[1]) Daher erscheint mir eine Wendung wie die Kerschensteiners, daß „nur ein Minimum von Lehrstoff für die Schule erforderlich" sei, bedenklich, und nicht minder muß ich Pretzels Ausdruck „die übertriebene Wertschätzung, die bis heute dem sicheren Wissen und Können entgegengebracht wird" im Schlußwort des Pädagogischen Jahrbuchs S. 218 ablehnen. Wissen und Können mag man allzu einseitig werten, und es ist das eben zeitweise geschehen; zu hoch kann man sie schwerlich einschätzen, gewiß nicht als Ziel des Jugendunterrichts.

sein soll, die geistige Tätigkeit mit, ja in erster Reihe einschließen. Nimmt man ihn in dieser allgemeinen Bedeutung, so lassen sich immer noch fruchtbare und in mancher Hinsicht neugestaltende Konsequenzen daraus gewinnen. In erster Reihe steht hier die Konzentration des Lehrstoffs, wie sie besonders Kerschensteiner vertritt[1]). Ein wirkliches Durcharbeiten und Durchdringen des Stoffes wird immer nur für einzelne Ausschnitte aus größeren Gebieten möglich sein. Wenn ein enzyklopädisches Wissen, selbst in elementarer Form in der Schule und zumal der Volksschule, überhaupt nicht angestrebt werden soll, so macht es das Arbeitsprinzip von vorneherein nötig, daß die Schüler an wenigem viel lernen, daß das Non multa sed multum den ganzen Gang des Unterrichts beherrschen muß. Ausgewählte Abschnitte aus den verschiedensten Wissensgebieten können allein die Mittelpunkte für die gemeinsame Arbeit bilden, und gewiß ist es beträchtlich wertvoller, an solchen Punkten in die Tiefe zu bohren, als einen möglichst großen Teil der Oberfläche raschen Fußes zu überschreiten. Nur auf diese Weise kann ein Verständnis innerer Zusammenhänge, eine Anschauung von lebendigen Kräften und ihren Gesetzen zustande kommen. Das gilt für den Sprach- und Geschichtsunterricht ebenso wie für die Naturwissenschaften. Man kann etwa aus R. Hildebrands trefflichem Buch „Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule" (4. Aufl. 1890) lernen, wie eine solche konzentrierende Vertiefung auf dem sprachlichen Gebiet auch im Volksschulunterricht möglich und fruchtbar ist. Und noch offenkundiger ist es, wie in der Naturkunde einzelne Erscheinungsgruppen benutzt werden können, um das Verständnis für das Naturgeschehen und seine Gesetzmäßigkeit anzubahnen. Auch

---

[1]) Mit starkem Nachdruck aber auch H. Scharrelmann z. B. im Schlußwort seines Buches „Fröhliche Kinder, Ratschläge für die geistige Gesundheit unserer Kinder." (Hamburg 1906) S. 168 ff. — Es bedarf übrigens keiner Hervorhebung, daß das Wort Konzentration hier eine ganz andere Bedeutung hat wie in der überlieferten, durch Herbart begründeten Didaktik.

dieses Konzentrationsprinzip freilich darf man nicht überspannen. Schon aus technisch-didaktischen Gründen nicht: ein allzu langes Verweilen bei demselben Gegenstand stumpft Interesse und Aufmerksamkeit der Schüler ab. Kindes- und Knabenalter verlangen Abwechslung. Aber auch im Hinblick auf die Ziele des Unterrichts überhaupt wird man zugeben müssen, daß zu den Fähigkeiten, die in den Schülern angebahnt werden sollen, auch die einer gewissen Orientierung gehört. Der Schüler muß die einzelnen Tatsachen in einen allgemeineren Zusammenhang einordnen lernen, und dieses kann ihm nur durch eine gewisse Weite der Übersicht, also nur durch ein bestimmtes Maß von positiven Kenntnissen ermöglicht werden, wenngleich es gewiß ist, daß der Umkreis dieser Übersicht nicht allzu weit gespannt und das Maß solcher Kenntnisse nicht überhäuft werden darf.

Auch das Prinzip der Jugendgemäßheit kann übertrieben und dadurch verzerrt werden. Gewiß, es ist nötig, auf die Anlagen und Triebe des Kindes einzugehen, seine Neigungen in den Dienst der Bildungsaufgabe zu stellen. Es ist pädagogisch, aus dem Spiel den Ernst, aus dem Ernst die Energie zu entwickeln. Aber ohne Widerstand geht es unter keinen Umständen dabei ab. Denn ein natürlicher Gegensatz zwischen dem Individuum und dem allgemeinen Bildungsziel ist immer gegeben, und es ist Aufgabe der Schule, ihn zugunsten des letzteren zu überwinden. In jedem Kinde sind antisoziale Instinkte neben den sozialen vorhanden, zumeist sogar vorherrschend; in jedem Kind ist die Neigung zu einer springenden Beweglichkeit der Gedanken größer als die Fähigkeit der Konzentration. Kann man wirklich meinen, daß das alles sich von selber ändere und nach Wunsch gestalte, wenn das Kind, der Schüler, nur die unbeschränkte Freiheit im eigenen Tun kennen gelernt hat? Auf der disziplinierenden Kraft beruht zweifellos ein wesentlicher Teil des Wertes aller Schulerziehung, und sie darf denselben in keinem Falle aufgeben, obgleich sie andere Werte daneben anerkennen muß. Denn das Gemeinschaftsleben, das Staatsbürgertum,

zu dem sie erziehen soll, verlangt von seinen Gliedern nicht nur Freude und Geschick bei der Arbeit, sondern auch Selbstbeherrschung und die Fähigkeit sich unterzuordnen, also gerade diejenigen Eigenschaften, die dem natürlichen Menschen, dem Kinde, fehlen. Mit der weichherzigen Nachgiebigkeit der Key oder der prinzipiellen Duldsamkeit Berthold Ottos ist dies Ziel nicht zu erreichen[1]).

Mit der Abneigung gegen die Disziplin ist die Geringschätzung der mechanischen Tätigkeiten des elementaren Lesens, Schreibens und Rechnens verwandt. Gewiß ist es ein Verdienst der neuen Schule, daß sie neben diesen höhere Aufgaben anerkennt. Allein, wenn die Herrschaft über Worte, Schriftzeichen und Zahlen nicht mehr das letzte Ziel des Elementarunterrichts ist, ein wesentlicher Teil der Lehraufgabe bleibt sie doch und wird sie immer bleiben müssen. Es ist begreiflich, daß der Drill, den diese Aufgabe erfordert, gerade bei den geistig regsamsten Lehrern Widerwillen hervorruft, aber gegen die Notwendigkeit desselben beweist dieser Widerwille, den übrigens die Schüler bekanntlich längst nicht im gleichen Maße teilen, nichts. Gewiß, die Schilderung einer Schreibstunde wie sie etwa Scharrelmann gibt, ist ebenso drollig wie abstoßend[2]). Aber folgt daraus, daß Schreibübungen entbehrlich sind? In der Tat, man hat sich zu der Forderung verstiegen, und selbst Gansberg verlangt[3]) daß „alle Mechanik aus dem Schreib-

[1]) Wenn man es freilich wie Sieber a. a. O. S. 14 ff prinzipiell ablehnt, daß die Schule für „künftige Notwendigkeiten" ihrer Zöglinge vorzusorgen hat, wenn man es geradezu für falsch erklärt, daß sie „die für das bürgerliche Leben nötigen allgemeinen Kenntnisse und Fertigkeiten" überliefern soll, so bleibt kein anderer Zweck, als der, das jeweils auftretende gegenwärtige Bedürfnis der Kinder zu befriedigen, seine natürliche Entwicklung als den einzigen Regulator zu betrachten und alle unerwünschten Elemente dieser Entwicklung einfach zu ignorieren.

[2]) H. Scharrelmann, Herzhafter Unterricht. Gedanken und Proben aus einer unmodernen Pädagogik (Hamburg 1910), S. 7—9.

[3]) In dem oben angeführten, sonst keineswegs unkritischen Eingangskapitel des Pädagogischen Jahrbuchs S. 11 u. 13.

und Leseunterricht entfernt werden soll“. Noch schärfer lehnt er „das Training“ des elementaren Rechenunterrichts „mit seinen Übungen ad hoc“ ab. Allein die Herren, die sich so gern auf die wissenschaftliche Psychologie berufen, sollten doch die elementare Tatsache aus ihr gelernt haben, daß willkürliche Bewegungen und Leistungen automatisch werden müssen, wenn sie sich mit Sicherheit vollziehen und doch die Aufmerksamkeit nicht in Anspruch nehmen sollen, was ja wohl fürs Schreiben und Lesen einigermaßen notwendig ist. Diese automatische Sicherheit aber kann, wie gleichfalls die Psychologie lehrt, nur durch Übung, „durch Training“, wenn man diesen Ausdruck will, erreicht werden. Daß „Schreiben und Lesen ausschließlich der Gedankenbildung dienen sollen“, ist das Ziel des Elementarunterrichts, aber es kann unmöglich das methodische Prinzip desselben bilden. Aller Geist und alle Phantasie ersetzen die mechanischen Fertigkeiten nicht, die nun doch ein für allemal die Grundlage einer jeden weiteren Bildungsmöglichkeit bleiben. —

Der Unterschätzung des mechanischen Lernens entspricht vielfach die Überschätzung der Phantasie und desjenigen, was die Schule für ihre Ausbildung tun kann und soll. Besonders der deutsche Aufsatz wird oft einseitig in den Dienst dieser Aufgabe gestellt. Und auch hier soll es sich nicht etwa bloß um ein nachfühlendes und anschauendes Erfassen dessen, was die Kunst, besonders die Dichtkunst darbietet, sondern um aktive Betätigung handeln, um Erfindung von Geschichten und dergleichen. Diese Art von Übungen, die sich sonst besonders auf der Höheren Töchterschule breit gemacht haben, werden jetzt vielfach für die Volksschule besonders empfohlen. Es ist nicht recht zu sehen, was für ein Gewinn dabei herauskommen soll. Die wenigen Kinder, welche wirklich Erfindungsgabe haben, die ja mit kindlicher Phantasie keineswegs zusammenfällt, werden durch diese Art von Schulaufgaben schwerlich gefördert. Für die übrigen aber bleiben sie erst recht unfruchtbar und häufig genug nichts als eine öde Quälerei, mag sich auch die Begeisterung des von seinem Ziel

erfüllten Lehrers darüber täuschen[1]). Die Schule hat nur soweit Ursache auf die Phantasietätigkeit des Kindes Wert zu legen, als dadurch entweder allgemein der Formensinn entwickelt und gestärkt oder die besondere Empfänglichkeit für künstlerische Eindrücke begründet wird. Ein vergebliches Unternehmen aber ist es, Prometheusfunken hervorlocken zu wollen, wo keine sind. —

Allen diesen Bestrebungen und Fragen gegenüber darf man nun aber die Tatsache nicht übersehen, daß die Volksschule mit ihren wenigen Tagesstunden nur einen Teil der gesamten Erziehungsaufgabe zu leisten vermag. In den oberen Ständen, vielleicht noch im sogenannten Mittelstand, kann oder soll die Familie die notwendige Ergänzung auf sich nehmen. Für die arbeitenden Klassen, wo das zumeist nicht möglich ist (S. oben S. 78), und gar für die Ärmsten, die zu Haus unter Not und Elend zu Boden gedrückt werden, ist es nötig, besondere Einrichtungen zu treffen, damit die Kinder außerhalb der Schulzeit in einer erzieherisch gestalteten Umgebung ihrer Jugend froh werden können und zugleich die Keime und Anregungen, die ihnen der Unterricht mitgibt, weiter entwickeln. Solche Einrichtungen existieren bekanntlich in den Knaben- und Mädchenhorten in vielen Städten, aber längst nicht in der Zahl und dem Umfang, den sie haben sollten und zumeist nicht mit den Mitteln ausgerüstet, die sie ihrer Bedeutung nach beanspruchen dürfen. Es ist mir nicht zweifelhaft, daß die Gemeinden, die die Schule halten, auch die Fürsorge

[1]) Mit besonderer Eindringlichkeit vertritt sie Scharrelmann, z. B. Fröhliche Kinder S. 85 ff. Ich vermag mich jedoch den dort ausgesprochenen Werturteilen nur zum kleinen Teil anzuschließen. Der ganzen literarischen Persönlichkeit Scharrelmanns und seiner starken Wirkung gegenüber möchte ich hervorheben, daß ich die Frische seines Empfindens und die künstlerische Richtung seines Wesens wohl zu schätzen weiß. Allein er der phantasiebegabte Lehrer, der seine Aufgabe so einseitig darin sieht, auf die Phantasie seiner Schüler zu wirken, kann geradezu eine Gefahr für den Unterricht und seine Ergebnisse werden.

für die Kinderhorte übernehmen müßten, und daß an jede größere Volksschule ein Kinderhort angeschlossen werden sollte. Die finanzielle Belastung, die daraus entsteht, ist freilich nicht ganz gering, aber sie kommt doch neben den Kosten der Schule selber kaum ernsthaft in Betracht, mit Ausnahme vielleicht der eigentlichen Industriegegenden oder der Armenviertel größerer Städte. Aber gerade hier haben die städtischen Verwaltungen schon so vielfach begonnen, für das physische Wohl der Kinder zu sorgen, daß die Sorge für Aufenthalt und Beschäftigung außerhalb der Schulzeit nur als letzter notwendiger Schritt erscheint. Die öffentliche Aufmerksamkeit ist heute mehr auf andere Zweige der Jugendpflege gerichtet, aber es ist sicher, daß auch für die Kinderhorte die Zeit kommen wird, wo sie als ein integrierender Teil der Volksjugenderziehung anerkannt und die praktischen Konsequenzen daraus gezogen werden.

Hier nun, wo die Kinder unter Aufsicht und Anleitung des Lehrers oder der Lehrerin sich selbst beschäftigen, wo nicht unterrichtet wird und kein Lehrziel die freie Betätigung bindet, wo Spiel und Ernst, körperliche und geistige Erholung Hand in Hand gehen sollen: hier ist offenbar der Ort, wo alle jene Ideen der freien Selbstbetätigung, der Berücksichtigung und Entwicklung individueller Anlagen und Neigungen, der Handfertigkeit in ihren verschiedenen Formen weit unumschränkter als in der Schule Berechtigung haben und Raum finden. Die Prinzipien sollen und müssen die gleichen sein, wenn die Erziehung einheitlich gestaltet werden soll, aber es ist nur in der Ordnung und für beide Institutionen gleich förderlich, wenn die Schule das disziplinierende Element in der Willensbildung schärfer betont, während der Kinderhort ohne in Planlosigkeit zu verfallen, mehr die individuelle Entwicklung seiner Zöglinge im Auge hat, wenn die Schule neben der allgemeinen Bildung der Kräfte und Anlagen auch bestimmte Lehrziele und Lehraufgaben zu bewältigen hat, während im Kinderhort die Zöglinge treiben dürfen, wozu sie eben Neigung haben, wenn in der Schule von vorneherein

vorwiegend gearbeitet, im Kinderhort aber ebenso viel oder mehr gespielt wird. Die Schule muß eben doch eine Stätte ernster Arbeit und Kraftanstrengung bleiben, wenn sie darum auch keineswegs alle kindliche Freudigkeit zu töten und zu unterdrücken braucht; aber die Schüler mögen sich immerhin auch in der Schule auf den Kinderhort freuen, der ihnen ein Hort freier und froher Kinderlust sein soll. So ergänzen sich beide Einrichtungen in einem wahrhaft pädagogischen Sinne und bilden zusammen nun einen festen und tragfähigen Unterbau für die weiteren Stufen der Volkserziehung.

Denn mehr als ein Unterbau ist mit dem bisherigen nicht geschaffen. Die Volksschule führt das Kind bis zum Ende des 14. Lebensjahres und entläßt es dann ins Leben, zur Berufstätigkeit, gerade in dem Alter, wo es der Leitung und Hütung am bedürftigsten ist, wo die eigentliche Erziehung erst beginnt. Hierauf beruht die Bedeutung, die Notwendigkeit der *Fortbildungsschulen*, die heute allgemein anerkannt ist und deren obligatorische Einführung durch Landesgesetze aller Voraussicht nach in naher Zeit durchgesetzt werden wird, wie ja eine ganze Anzahl von Städten bereits damit vorangegangen sind. Freilich ist der Fortdildungsunterricht ursprünglich aus dem Bedürfnis nach technischer und berufsmäßiger Weiterbildung hervorgegangen; aber diese nächste Aufgabe hat er wenigstens der Idee nach und vielfach schon auch in der Praxis weit überschritten. Das Wort *Bildung* hat auch hier den vollen Sinn einer organisch erzieherischen Einwirkung erhalten.

Auch auf diesem Gebiet tritt uns vor allem der Name und die Bedeutung *Kerschensteiners* entgegen, ja hier liegt der fruchtbarste Teil seiner Wirksamkeit. Nicht nur jene Erhöhung des Zieles ist zu einem guten Teil seinem praktischen Vorbild und seiner theoretischen Anregung zu verdanken. Es ist auch sein Verdienst, die Bedürfnisse und die Leistungsmöglichkeit des Fortbildungsunterrichts in systematischem Zusammenhang durchdacht und dargelegt

zu haben[1]). Die Anschauung, die seinem Organisationsplan zugrunde liegt, ist nahe verwandt mit Grundgedanken unseres allgemeinen Teils. Wie dort zwischen Gewöhnung und Erziehung als der Grundlage und der Vollendung der pädagogischen Tätigkeit und Wirkung unterschieden wurde, so ist auch für Kerschensteiner die nächste Aufgabe, die Jugend des Volks an gewissenhafte aber freudige Arbeit, an treue Pflichterfüllung und Dienstgefälligkeit zu gewöhnen (Staatsbürgerliche Erziehung S. 38 und öfter). Diese Gewöhnung „bis zum Bedürfnis durchgeführt" bildet die Grundlage für alle spätere Berufstüchtigkeit. Nun aber muß, wenn sich die staatsbürgerliche Erziehung vollenden soll, die bewußte Einsicht hinzukommen; die weitere geistige Entwicklung muß dem Zögling „seine eigenen Zwecke und Ziele als wesentlichen Bestandteil der Zwecke der Gesellschaft beziehentlich des Staates zur Erkenntnis bringen". (A. a. O. S 40 f.) Die „heteronome" Erziehung verwandelt sich eben hierdurch in „autonome Willensbildung". Es ist genau der gleiche Gesichtspunkt, wie er in unserem dritten Kapitel (S. 90 ff) dargelegt ist. Die Volksschule bleibt der Natur der Dinge nach schon durch das Alter der Schüler im wesentlichen auf die erste Aufgabe beschränkt; die Fortbildungsschule hat beide gleichmäßig zu berücksichtigen und aus der Gewöhnung an die Berufsarbeit die höhere Einsicht und den selbständigen sozialen Willen zu entwickeln.

Von der Berufsarbeit also muß nach dem Plan Kerschensteiners der Forbildungsunterricht ausgehen, und es ist klar, daß der Begriff der Arbeitsschule im engeren Sinne erst hier volle Berechtigung und Bedeutung gewinnt. Die Arbeit in der Werkstatt hält zunächst den einzelnen bei der Gewöhnung an Tätigkeit, an treue Pflichterfüllung und Sorgfalt fest. Darüber hinaus aber geht von der Kollektivarbeit eine Quelle sozialer Werte aus: „Freude am gemeinsamen Werk, Rücksicht auf die mitarbeitenden

---

[1]) In den beiden oben S. 179 genannten Schriften.

Genossen, Achtung vor dem Lehrer und Leiter". Alles dieses strömt aus der Quelle der Gemeinschaftsarbeit und wirkt gestaltend auf den Charakter und die Gesinnung der heranwachsenden Jugend ein. Diesen unmittelbaren Faktoren der Willensbildung tritt dann die theoretische Belehrung zur Seite. Auch sie findet einen natürlichen Ausgangspunkt an der Berufsarbeit und wird sich daher, soweit sie reiner Sachunterricht, besonders naturwissenschaftlicher Art ist, für die verschiedenen Gruppen verschieden gestalten. Neben diesen Sonderbelehrungen aber erheben sich die allgemeinen Gebiete, die für die Weiterbildung des Berufsmenschen zum Staatsbürger überall gleichmäßig entscheidend sind. Zu ihnen gehört, aus einer vertieften Heimatkunde hervorgehend und im Zusammenhang mit derselben die staatsbürgerliche Belehrung im engeren Sinne des Worts, also die Bürgerkunde (S. oben S. 57 ff). und diese soll und kann sich zu einem gesinnungbildenden Unterricht gestalten, einem Moralunterricht also, wenn man will, der aber durch den Begriff des Staatsbürgertums von vornherein einen bestimmteren Mittelpunkt erhält und einen fester umgrenzten Kreis umfaßt als die allgemeine Pflichtenlehre, von der oben S. 174 die Rede war. Freilich kann es sich nicht darum handeln, irgendeine politische Parteistellung dem Zögling aufdrängen oder eine andere bekämpfen zu wollen. Angriffe vom Katheder machen erfahrungsgemäß Propaganda für die angegriffenen oder verbotenen Ideen. Objektive, sachlich begründete Einblicke in die Dinge selbst, Gewöhnung an eine entsprechende Betrachtungsart, an ein gewisses Maß von Gerechtigkeit und Besonnenheit in politischen Urteilen wird von erheblich größerem Nutzen sein. Und gewiß ist es für das Staatswohl und die Erhaltung zuträglicher, wenn die Fortbildungsschule einen mäßigen und zügelnden Geist auch in die soziadlemokratische Jugend hineinträgt, als wenn sie ihren Millionen ein paar hundert junge Leute entfremdete und entzöge, die übrigen aber ließe, wie sie sind. —

Auch die Fortbildungsschule bringt noch nicht den Ab-

schluß der Volkserziehung. Zunächst ist der Militärdienst ein wesentliches Glied der Gesamtentwicklung, und erst mit diesem kann man von einem Abschluß der eigentlichen Erziehung sprechen. Charakter- und Gesinnungsbildung wenigstens dürften im allgemeinen mit dieser Epoche im Leben des jungen Mannes abgeschlossen sein. Die intellektuelle Entwicklung freilich sollte es nicht sein, und dem entsprechend sind denn eine Menge von Bestrebungen in unserm öffentlichen Leben wirksam, um auch den erwachsenen Söhnen und Töchtern des Volkes weiteren Anteil an künstlerischem Verständnis und selbst an Errungenschaften gelehrter Forschungen zu erschließen: Volkshochschulen und Lesehallen, Veranstaltungen mannigfaltigster Art zur Unterhaltung und Belehrung der erwachsenen Jugend oder des Volkes überhaupt haben im letzten Menschenalter aufs erfreulichste zugenommen. Sie entziehen sich dem Gebiete der eigentlichen Pädagogik und können daher hier nicht des näheren besprochen und beurteilt werden. Doch ist es auch für den Zusammenhang unserer Betrachtungen wesentlich, daß die weitblickendsten Freunde der Volksbildung wiederholt auf die Notwendigkeit hingewiesen haben, die gesamten Volksbildungen in ihren verschiedenen Formen zu innerer organischer Einheit zu gestalten und von der untersten bis zu der obersten Stufe aus dem gleichen Geiste heraus zu beseelen und zu beleben[1]). Erst wenn dies geschieht, können wir von einer Volksbildung in vollem Sinne des Wortes sprechen, einer Bildung, die wenn auch nicht das Feinste und Zarteste, so doch das Edelste und Beste umfaßt, was die schöpferischen Geister der Nation in Kunst und Wissenschaft hervorgebracht haben. Auf diesem Wege kann es erreicht werden, daß die Schranke des Standes kein Hindernis mehr ist, welches dem niedrig Geborenen die höchsten

[1]) Kerschensteiner in den „Grundfragen der Schulorganisation" besonders S. 98 ff und ebenso in der „Staatsbürgerlichen Erziehung" S. 45—46. In jüngster Zeit Natorp „Volkskultur und Persönlichkeitskultur" 1911.

Werte unseres geistigen Lebens versperrt. Damit wäre denn der wesentlichste Teil des Gedankens verwirklicht, den wir an die Spitze dieses Kapitels gestellt haben. —

Freilich der Gedanke hat noch eine andere Seite. Die Volksschule ist nicht nur die Grundlage für die Jugendbildung des Volkes, sondern auch für die der höheren Stände. Auch wo, wie in Preußen zumeist, die höheren Lehranstalten mit eigenen Vorschulen verbunden sind, ist ja der Inhalt dessen, was hier gelehrt wird, sind die Lehrziele und Methoden die gleichen wie dort. Und daß vom pädagogischen Gesichtspunkt aus solche Sonderschulen überflüssig sind, vom sozialen aber der allgemeine Besuch der öffentlichen Volksschule das richtige und wünschenswerte ist, darüber herrscht in Fachkreisen kaum noch eine Meinungsverschiedenheit. Daher hat sich die Forderung des obligatorischen Volksschulbesuchs nicht nur in den großen Demokratien wie Frankreich und den Vereinigten Staaten durchgesetzt, sondern sie ist auch in Bayern und Österreich, wo der natürliche Freimut des Temperaments die verschiedenen Bevölkerungsklassen einander nähert, das herrschende Prinzip, während freilich im spröderen Norden Deutschlands die Stände sich von früh auf schärfer voneinander sondern.

Wenn nun die Söhne und die Töchter der oberen Stände aus der Volksschule in Gymnasien und Realanstalten übergehen und damit den Weg zu den höheren Lebensberufen beschreiten, so erscheint es als eine Forderung der Gerechtigkeit, daß auch den Kindern des Volkes, soweit sie Veranlagung und Willenskraft in die gleiche Bahn weisen, diese nicht versperrt bleiben darf. Und gewiß ist es ein schöner und großer Gedanke, daß kein Talent verloren gehen, keines am Mangel äußerer Mittel scheitern und sich aufreiben soll. Auch ist schon jetzt vielfach durch Schulgelderlaß und Stipendien dafür gesorgt, daß arme aber begabte Schüler den Weg zur Universität finden oder vielmehr sich erarbeiten können. Möglich und wünschenswert ist es, daß in dieser Hinsicht noch mehr als bisher geschieht. Trotzdem braucht man nicht gerade

die Unentgeltlichkeit alles Schulunterrichts zu fordern, die wahrscheinlich den oberen Gesellschaftsklassen mehr Erleichterung als den unteren bringen dürfte. Denn das entscheidende Hindernis für die letzteren ist schon jetzt nicht das Schulgeld, sondern die Notwendigkeit ihre Kinder früh verdienen zu lassen[1]).

Von allgemeinerem Werte ist es daher, daß diejenigen Schulformen vermehrt und gefördert werden, die zwischen der Volksschule und der höheren Lehranstalt stehen und gewissermaßen zwischen beiden vermitteln. Ich meine nicht Fachschulen, sondern vielmehr Bildungsschulen allgemeinen Charakters, wie sie unter der Bezeichnung Bürgerschule, Mittelschule und Ähnliches schon vielfach vorhanden sind. Denn es ist auch vom volksfreundlichsten Standpunkt aus nicht nötig noch vorteilhaft, daß jeder, dessen Streben die Volksschule nicht genügt, dem Gymnasium zudrängt. Ein gesunder sozialer Fortschritt führt die Generationen einer Familie stufenweise höher und kann auf diese Weise allmählich aber fest die verschiedenen Schichten unseres Volkes aneinander binden. Der schlimmste Schaden für das soziale Leben eines Volkes ist es, wenn es in zwei völlig getrennte Hälften auseinanderfällt, die nach Lebensführung nnd Bildungsstand soweit voneinander geschieden sind, daß es zwischen ihnen weder Vermittlung noch Zwischenglieder gibt. Dieser Schaden aber wird nur wenig gemildert, keineswegs ausgeglichen, wenn es einzelnen, besonders Be-

---

[1]) Besonders J. Tews (Moderne Erziehung in Haus und Schule. Aus Natur und Geisteswelt 1902 und Die Deutsche Volksschule Berlin, Marquardt, 1808, 2. Aufl.) tritt mit Entschiedenheit für diese Forderung ein. Dieser temperamentvolle Führer im Streit um die Gestaltung der Volksschule vertritt den Standpunkt eines entschiedenen Idealismus und Radikalismus. Seine Forderungen setzen sich oft über die Realitäten der Gegenwart hinweg, statt sich mit ihnen auseinanderzusetzen. Freilich, gewinnt gerade dadurch seine Darstellung eine gewisse suggestive Kraft und gibt ein lebendiges Bild von der Wucht und dem Pathos, mit dem die Volksschulbewegung vorwärts drängt.

gabten ermöglicht wird, die Kluft zu übersteigen. Es ist daher von höchster Wichtigkeit daß wir Bildungswege haben, die eine solche Vermittlung übernehmen, und Stände, die als Ganzes sowohl wie durch ihre einzelnen Persönlichkeiten eine Brücke zu schlagen vermögen, die von einer Hälfte zur anderen führt. Unter diesen Ständen aber ist bei weitem der wichtigste derjenige, der uns im Anschluß an die bisherigen Betrachtungen nunmehr zunächst näher beschäftigen muß: der der Volksschullehrer.

Achtes Kapitel.

Lehrer und Lehrerbildung.

Die neue Schule erfordert neue Lehrer oder richtiger gesagt, sie verdankt ihre Richtung und Entwicklung dem Aufschwung, der sich in der deutschen Lehrerschaft während der letzten beiden Menschenalter vollzogen hat.

Es ist ein imponierender Anblick, wenn das Streben nach Licht und Geistesfreiheit einen ganzen Stand ergreift und aufwärts führt. Der Hunger nach Bildung, nach befreiendem Wissen, der in unseren Tagen wie kaum jemals zuvor die Massen des Volks durchdringt, verkörpert und verdichtet sich gewissermaßen in der Lehrerschaft, die, selbst aus dem Volke hervorgegangen, ihn am stärksten empfindet. Es beweist nichts gegen die Tiefe und Aufrichtigkeit dieses Dranges zum Licht, wenn sich mit den idealistischen Motiven auch reale, ja materielle Interessen verbinden. Die Forderung ist ebenso natürlich wie gerecht, daß mit der Steigerung des Wissens und Könnens auch eine Erhöhung des äußeren Lebensstandes Hand in Hand gehen soll. Und wer Gelegenheit hat, mit oder in Lehrerkreisen zu arbeiten, wird sicherlich nicht behaupten, daß jene materiellen Gesichtspunkte die ideellen überwögen. Noch weniger aber könnte man den Lehrern vorwerfen, daß ihre Leistung in der Schule, die treue Arbeit im Kleinen und Kleinsten, über den hohen Zielen der Bewegung gelitten hätte. Im Gegenteil, man muß es ihnen zum Ruhme anrechnen, daß ihr Streben nach wissenschaftlicher Erkenntnis sich zu einem großen Teil als Bemühung um tiefere pädagogische Einsicht äußert und so wiederum ihrer praktischen Berufstätigkeit mittelbar oder unmittelbar zu-

gute kommt. Die Volksschullehrer sind heute die eigentlichen Träger des pädagogischen Interesses und der erzieherischen Bewegung in Deutschland; in ihren Kreisen finden neue Ideen und pädagogische Diskussionen zumeist schnelleren und tieferen Widerhall als irgendwo anders. Man wird mir vielleicht einwenden, daß der akademische Dozent nur die geistige Elite des Standes einigermaßen kennen lerne und daher geneigt sei, zu günstig zu urteilen. Gewiß, etwas Wahres ist daran. Aber diese Elite ist keineswegs klein, und überall, wo Volksschullehrer in größerer Zahl in wissenschaftliche Arbeit eingeführt werden, scheint der Eindruck wesentlich derselbe zu sein, daß nämlich, trotzdem die Vorbildung begreiflicherweise unzureichend ist und sich gewisse Schranken zumal für den Anfang daraus ergeben, doch bei vielen eine verständnisvolle Auffassung, bei manchen eine ausgesprochene Befähigung zu wissenschaftlicher Einsicht, bei fast allen aber entschiedener Ernst und tiefgehendes Interesse zutage tritt. Wenn auch nur 10 Prozent der gesamten Lehrerschaft von der Energie und dem ehrlichen Erkenntnisstreben erfüllt sind, das ich bei meinen Hörern und Schülern schätzen gelernt habe — und das Urteil meiner Amtsgenossen an der Posener Akademie stimmt mit dem meinigen durchaus zusammen —, so kann man dieses Verhältnis im Vergleich mit dem Durchschnitt unserer Studenten sicherlich als ein günstiges bezeichnen.

Andererseits freilich hält sich auch die Lehrerschaft im ganzen nicht frei von den Fehlern, die aufstrebenden Ständen und ihrer Kampfmethode anzuhaften pflegen. Daß sie für ihre geistige und soziale Entwicklung nicht eigene Bahnen sucht, sondern danach strebt, sich die alten, die von anderen Ständen längst begangen sind, zugänglich zu machen, kann man begreifen, wenigstens werden wir später sehen, daß auch die Führerinnen der Frauenbildungsbewegung dieselbe Position einnehmen. Aber darum ist diese doch weder die höchste, der ein solcher Kampf gelten kann, noch auch nur die aussichtsvollste. Bedenklicher indessen ist, daß in

der Lehrerbewegung die extremsten Forderungen und die radikalsten Führer die einflußreichsten sind. Es fehlt nicht an maßvollen und verständigen Männern, die von vornherein das Erreichbare und vernünftig Gerechte im Auge haben; auch werden sie nicht gerade überhört oder totgeschrien. Aber sie haben auf die Masse der Lehrerschaft längst nicht den Einfluß wie die unentwegten Prinzipienreiter, die mit der Losung „Alles oder nichts“ ins Feuer gehen, unbekümmert darum, ob ihre Forderungen durchführbar sind und welche Folgen sie nach sich ziehen müssen. Solche radikalen Forderungen werden leicht zu gefährlichen Schlagwörtern, die jeden Fortschritt hemmen und diskreditieren, sie verblenden über gangbare Wege und erreichbare Ziele, und die Gefahr ist gerade bei der festen Organisation der Lehrervereine, die naturgemäß den einseitig energischen Persönlichkeiten einen starken Einfluß verleiht, um so größer. Diese Kampfmethode vergiftet besonders das Verhältnis zwischen Lehrern und Schulregierung: ein unheilvolles gegenseitiges Mißtrauen ist die unausbleibliche Folge. Es ist richtig, daß die deutschen Schulbehörden lange Zeit den Bildungsbestrebungen der Lehrer argwöhnisch gegenübergestanden haben, daß sie es zeitweise geradezu für ihre Aufgabe hielten, die Lehrer vor allzu viel Wissen und Aufklärung zu bewahren, und daß diese eben hierdurch in eine Kampfposition hineingetrieben worden sind, die sie nicht vermeiden konnten, wenn sie nicht auf den Fortschritt überhaupt verzichten wollten. Allein jene Generation von Beamten — von Preußen wenigstens darf man es mit Bestimmtheit sagen — ist im Aussterben; die heutige Schulregierung ist über die kleinlichen Ängste und Besorgnisse hinausgekommen, und bei nicht wenigen unter den leitenden Männern ist der ernstliche Wille vorhanden, den Lehrern den Anteil an wissenschaftlicher Bildung zu geben, der ihnen früher versagt wurde. Freilich den bevormundenden Geist, wie ihn ein englischer Schriftsteller nennt, wird eine büreaukratische Verwaltung schwer los. Man hat hier immer die Neigung, solche Bewegungen in der Hand zu behalten und von je her wenig

Vertrauen zu einer natürlichen sich selbst regulierenden Entwicklung der Dinge gehabt; und dieses Mißtrauen wird naturgemäß durch den Radikalismus der Führer und ihrer Forderungen noch verstärkt. Die Lehrer wiederum übersehen die grundsätzlichen Änderungen in der Stellung und den Absichten der Schulregierung. Sie betrachten die vorsichtige Zurückhaltung, mit der diese letztere Fortschritte anbahnt oder konzediert, als ein Zeichen davon, daß in Wirklichkeit die alte bildungsfeindlichen Tendenz noch die herrschende sei. In Wirklichkeit glaube ich, daß sich eine Verständigung, zum mindesten über das zunächst Notwendige und Wünschenswerte, sehr wohl erreichen ließe, wenn man sich auf der einen Seite entschlösse, von uferlosen Ideen und aussichtslosen Forderungen abzustehen, auf der anderen Seite aber sich dazu verstehen wollte, die Entwicklung, die man zu fördern gewillt ist, sich mehr in Freiheit verwirklichen zu lassen. —

Die beiden Forderungen, um die der Kampf sich im wesentlichen dreht, sind die Neugestaltung des Lehrerseminars und die Zulassung der Lehrer zur Hochschule: Bildung und Fortbildung also und somit allerdings der gesamte Kreis der Lehrerbildungsfrage.

Die verschiedenartigen Forderungen und Vorschläge für die Umgestaltung des Seminars, die in den Lehrerkreisen erhoben sind, werden zumeist und am bequemsten in die Formel zusammengefaßt, daß das neue Seminar nicht eine Fachschule, sondern eine höhere Lehranstalt allgemein bildenden Charakters werden, daß dieser Charakter jedenfalls der herrschende sein müsse, auch wenn den notwendigen Bedürfnissen der beruflichen Fachbildung Rechnung zu tragen sei[1]).

[1]) Vgl. Karl Muthesius: Zur Seminarlehrerfrage, Eingang, S. 3. Der verdienstvolle Herausgeber der Pädagogischen Blätter darf beanspruchen, daß in diesem Zusammenhang auf seine durchaus fortschrittliche und doch zugleich maßvolle und sachgemäße Stellungnahme und Wirksamkeit besonders hingewiesen wird.

Diese Forderung darf man als eine Ausstrahlung der Idee der Volkserziehung betrachten, die wir im vorigen Kapitel als den Grundgedanken Pestalozzis kennen gelernt haben. Pestalozzi selber freilich hat, in der Theorie wenigstens, diese Konsequenz noch nicht gezogen. Es war die Schwäche, mit der auch dieser Große seiner Zeit ihren Zoll bezahlte, daß er meinte, sein Ideal von Menschenbildung durch eine psychologisch begründete Methode erreichen zu können, deren festbestimmter Gang und sicherer Wirkung gegenüber die erzieherische Persönlichkeit wenig ins Gewicht falle, — der ererbte Irrtum des didaktischen Theoretikers, der dem Menschen wenig, der Methode alles vertraut. Es ist ein wesentlicher Fortschritt in den pädagogischen Anschauungen unserer Zeit, daß sich die Überzeugung von dem Werte der Persönlichkeit in Unterricht und Erziehung entschieden durchgesetzt hat. Ohne echte Erzieher ist keine wahre Erziehung denkbar, im Hause so wenig wie in der Öffentlichkeit, in der Volksschule nicht minder wie auf dem Gymnasium. Äußerliche Kenntnisse, elementare technische Fertigkeiten beibringen, das freilich kann jeder, der die nötigen Kunstgriffe erlernt hat. Aber Volksbildung zu begründen, die Jugend zu tieferem Können und Wissen zu erziehen, dazu bedarf es Lehrerpersönlichkeiten, welche freilich die Methode beherrschen und anwenden müssen, aber deren Können weiter trägt, als es die Kraft überlieferter Methoden vermag.

Solange dieser Gedanke nicht zu voller Klarheit gebracht war, solange die Ansicht herrschen konnte, daß es für den Lehrer nur darauf ankomme, methodisches Können auf elementarem Gebiete zu prästieren und daneben einen einwandsfreien Lebenswandel zu führen, solange konnte es genügen, wenn ihm auf dem Seminar dieses Können beigebracht und im übrigen durch die Abgeschlossenheit der Lebensweise die Möglichkeit genommen wurde, mit den Verführungen dieser Welt in Berührung zu kommen. Aus der neuen Auffassung der Volkserziehung ergibt sich mit Notwendigkeit die

Forderung, daß die Lehrerbildungsanstalt nicht nur Lehrhandwerker abrichten, sondern daß auch sie und sie vor allem Menschen erziehen soll. Sie muß einen allgemeinen und wahrhaft erzieherischen Charakter tragen und ihre Ausgestaltung muß im Ganzen und im Einzelnen diesem Charakter entsprechen.

Freilich auch davor muß man sich hüten, aus berechtigter Abneigung gegen den Zwang und die Dürre, die das Seminar allzu lange beherrscht haben, nun in das entgegengesetzte Extrem zu verfallen, den heilsamen Regelzwang, durch den ein methodisches Können allein erworben wird, ganz ausschalten und das Ziel der Erziehung allein in der freien Ausbildung der souveränen Persönlichkeit erblicken zu wollen. Solche Forderungen hängen unmittelbar mit der einseitigen und überspannten Auffassung von Freiheit im Schulleben zusammen, auf die ich am Ende des allgemeinen Teiles (S. 144) hingewiesen habe; von daher kennen wir bereits jene Lehre, nach welcher Erziehung in der Schule sich in völliger Freiheit von jeder festen Regel, von jedem bestimmten Anspruch vollziehen soll und die völlige Ungebundenheit des Lehrers nur an der noch unbedingteren Freiheit des Schülers ihre Schranken findet. Aber auch auf die ernsthafteren Bestrebungen um die Neugestaltung der „Arbeitsschule", die wir im vorigen Kapitel betrachtet haben, hat der Wunsch nach unbeschränkter Freiheit der Betätigung und der Unmut gegen überstadnenen Zwang und Drill im einzelnen nicht selten mehr, als sachlich gerechtfertigt ist, nachgewirkt[1]). Wie es dort deutlich wurde, daß es ohne methodische Einübung technischer Fertigkeiten und gedächtnismäßigen Wissens in der Schule ein für allemal nicht geht, so braucht auch jeder Lehrer eine bestimmte, in den Grundzügen festliegende Technik, nach der

[1]) Vgl. im vorigen Kapitel S. 188—190. Aber auch die Stellungnahme der Volksschullehrer auf dem schon S. 41 berührten Kunsterziehungstage zu Weimar 1903 zeugte für den gleichen Zusammenhang; siehe den Bericht über die Verhandlungen Leipzig 1904 und meine Bemerkungen dazu a. a. O.

jene Elemente zu behandeln sind. Nur wer sich diese angeeignet hat, kann das nächst Erforderliche leisten und doch seinen Geist und sein Können für die eigentlich erzieherische Aufgabe frei behalten. Nur aus dem Lehrhandwerk kann sich als höhere Stufe die Lehrkunst entwickeln, wie auch jede schöne Kunst der handswerksmäßigen Technik bedarf, die der Künstler spielend beherrschen muß, wenn er zu höchsten Zielen vordringen will. Dieses technisch methodische Können ist weder durch allgemeine Persönlichkeitsbildung noch durch bloße pädagogische Einsicht zu ersetzen. Es muß methodisch begründet werden, und das Seminar wird nach wie vor einen nicht geringen Teil seiner Zeit auf diese Aufgaben verwenden müssen, wenn es seinen praktischen Zwecken gerecht werden will.

Wie mit dieser berufsmäßigen Fachbildung eine allgemein wissenschaftliche und menschliche Bildung zu vereinigen ist, wie diese letztere den Charakter der Erziehung beherrschen kann, ohne daß die erstere darüber zu kurz kommt, kurz wie das Seminar die besonderen Aufgaben der Fachschule mit den allgemeinen der höheren Lehranstalt vereinigen, zugleich Fachschule und höhere Lehranstalt sein kann, das ist das eigentliche Problem der Lehrerbildung. Die Notwendigkeit, dieses Problem zu lösen, ist mit der neuen Auffassung der Volksschule gegeben.

Es wäre ungerecht, zu verkennen, daß nach dieser Richtung hin in den letzten Jahren bereits nicht weniges geschehen ist, und daß z.B. die preußischen Bestimmungen vom 1. Juli 1901, mögen sie auch in mancher Hinsicht verbesserungsbedürftig sein, einen erheblichen Fortschritt bedeuten. Allein anderseits ist nicht zu leugnen, daß, vielleicht gerade infolge dieses angebahnten Fortschrittes, der Eindruck, den die heutigen Seminare hervorrufen, der einer durchgehenden Zwiespältigkeit ist. Die Lehrerbildung befindet sich offenbar in einem Übergangsstadium, und der gegenwärtige Zustand der Seminare trägt daher notwendigerweise den Stempel eines solchen. Altes und Neues liegen neben, ja durcheinander;

eingerostete Tradition und frisches neues Leben machen sich gegenseitig den Platz streitig, und der Gegensatz zwischen technischer Ausbildung und wissenschaftlicher Belehrung erscheint in ganz unzureichender Weise überbrückt, wie denn überhaupt gerade das Gebiet der Pädagogik, das wichtigste des ganzen Lehrplans, am widerspruchvollsten und unzusammenhängendsten sich darstellt[1]).

Dieser Zustand nun aber, so erklärlich er ist, so entschieden steht er im Widerspruch mit dem Wesen jeder wahren Bildung, wie wir es im Beginn des vorigen Kapitels erkannt haben. Denn das entscheidende Zeichen einer solchen ist ein für allemal die innere Einheit, der organische Zusammenschluß der Elemente des Wissens und Könnens, die sie umfaßt. Wahre Bildung bereichert ihren Zögling nicht nur, sondern sie konzentriert ihn zugleich und kräftigt ihn hierdurch; sie gibt seinem geistigen Leben, seiner Entwicklung eine bestimmte einheitliche Richtung. Diese organische Einheit zu wahren, wird nun freilich für die moderne Schule bei der immer sich steigernden Zwiespältigkeit der Anforderungen, der immer stärker andringenden Stoffmasse von Jahr zu Jahr schwieriger. Das wird uns bei der Betrachtung der heutigen Gymnasien und Realschulen im einzelnen entgegentreten. Aber fast noch mehr lastet die Zersplitterung auf den Lehrerbildungsanstalten: durch das Unzusammenhängende, Unorganische dessen, was dort als Bildung gereicht und betrieben wird, werden die gesündesten Absichten vereitelt, die besten Wirkungen zerstört.

Und doch ist es nicht eigentlich der Stoffkreis des Seminars, der die Schuld daran trägt. Dieser ist vielmehr auch schon jetzt einheitlicher als der der eben genannten höheren Schulen. Die fremden Sprachen stehen zurück, ebenso die Mathematik, letztere auf der Oberstufe nur allzusehr. In allen übrigen Lehrfächern treten die Beziehungen auf die Heimat in Geschichte und Gegenwart herrschend hervor.

[1]) Ich komme auf diesen Punkt im vorletzten Kapitel zurück.

Es bedarf hier keiner großen Veränderungen um das Prinzip, das Muthesius aufstellt, zu verwirklichen: „Der Seminarunterricht entbehrt durchaus nicht eines einheitlichen Bildungsstoffes. Die Entwicklung bewegt sich, wie aus allen neueren Seminarlehrplänen zu erkennen ist, geradlinig in der Richtung, im Seminar einen neuen Schultypus zu schaffen, der das Kulturgut des eigenen Volkes in den beherrschenden Mittelpunkt des Unterrichts stellt. Sie knüpft damit an das an, was Comenius erstrebte, was der Philanthropismus von neuem in sein Bildungsprogramm aufnahm, an das, was dem jungen Herder vorschwebte — an das, wofür sich Fichte begeisterte; sie trifft sich mit den immer lauter vernehmbaren Rufen unserer modernen Schulreformer. Es gilt, eine höhere Schule zu schaffen auf nationaler Grundlage, eine deutsche höhere Schule, in der alle Bildungselemente, die in der Gesamtkultur des eigenen Volkes keimartig aufgespeichert sind, zur Entfaltung kommen sollen[1])".

Diese Umgrenzung entspricht offenbar ebensowohl den Aufgaben der Volksschule und damit den nächsten Zielen der Lehrerbildung, als sie den Ausblick auf einen berechtigten und lebensvollen neuen Typus einer höheren Lehranstalt eröffnet. Doch ist der entscheidende Schritt zur Vereinheitlichung des Seminars damit noch nicht geschehen: dieser kann nur darin bestehen, daß das also abgegrenzte und in sich abgeschlossene Stoffgebiet in innere Beziehung zu der pädagogischen Unterweisung gebracht wird, die mit alledem, was sie in theoretischer und praktischer Hinsicht in sich schließen muß, doch immer das Hauptgebiet der Lehrerbildungsanstalt bleibt. Und es bleibt die Aufgabe, innerhalb diese Gebietes jenen entscheidenden Gegensatz zwischen äußeren und inneren Lehrzielen, der vielleicht niemals ganz auszumerzen ist, doch soweit irgend möglich auszugleichen und mit technisch methodischer Sicherheit zugleich erzieherisches Denken und Wissen zu begründen. Alles also wird davon abhängen, ob es gelingt,

[1]) K. Muthesius, Zur Seminarlehrerfrage S. 10.

die pädagogische Unterweisung in sich einheitlich zu gestalten und sie mit den übrigen Fächern in eine so enge und lebensvolle Beziehung zu setzen daß eben hierdurch ein einheitlicher Geist zur Herrschaft kommt[1]).

Das Seminar verhält sich zur Präparandenanstalt wie das Obergymnasium zu seinem Unterbau: es ergänzt den Lehrstoff und führt ihn weiter, indem es ihn zugleich vertieft und neue Gesichtspunkte eröffnet. Unter diesen Gesichtspunkten sind nun offenbar der allgemein pädagogische und der didaktisch methodische die wichtigsten. Werden auf der Präparandenanstalt die einzelnen Fächer rein sachlich behandelt, so soll der Seminarunterricht nicht nur in dieser Hinsicht erweitern und vertiefen, sondern besonders auch die Beziehungen zur Pädagogik so weit wie möglich hervorheben und lebendig machen. Dieses kann zunächst schon theoretisch geschehen. So würde im Geschichtskursus die allgemeine Kulturentwicklung im Zusammenhang mit der Erziehungsgeschichte, genauer gesagt als Grundlage derselben und unter steten Ausblicken auf sie zu behandeln sein, etwa in der Weise, wie das H. Scherer in seiner „Pädagogik als Wissenschaft" (Leipzig 1907) angestrebt hat. So würde bei der Behandlung der deutschen Literatur die Bedeutung unserer klassischen Dichter und ihrer leitenden Ideen für die Neubegründung

[1]) Eine solche Einheitlichkeit anzubahnen ist die ausgesprochene Absicht des Buches: „Das Seminar als höhere Schule", das „von einigen Altenburger Seminarlehrern" (Leipzig 1910) herausgegeben ist. Das Sammelwerk enthält in seinen eingehenden Vorschlägen zur Um- und Ausgestaltung der Lehrerbildung und besonders der Lehrpläne für die einzelnen Fächer viel ernsthafte Arbeit und bringt eine Anzahl beachtenswerter Vorschläge und Entwürfe. Daneben auch freilich mancherlei Zweifelhaftes. Der Begriff Wissenschaftlichkeit im Unterricht ist oft allzusehr in die Höhe getrieben und führt zu Verstiegenheiten. Aber über alle Einzelheiten hinweg ist eine so sachlich ernste und vertiefte Art, die Frage der Lehrerbildung zu behandeln, geradezu vorbildlich auf einem Gebiete, auf dem noch jetzt so viel mit allgemeinen Forderungen und Schlagwörtern operiert wird. Auf einzelne dort gemachte Vorschläge werde ich noch zurückkommen.

der deutschen Bildung und Erziehung zu Beginn des 19. Jahrhunderts im einzelnen hervorzuheben sein. Aber wichtiger als die rein theoretische Betrachtung erscheint gerade hier das Prinzip der Selbsttätigkeit und des Selbstdenkens, wie wir es im vorigen Kapitel kennen gelernt haben. Wenn in der Präparandenanstalt wie in der Volksschule diese Selbsttätigkeit sich unmittelbar teils aus der Kindesnatur, teils aus der Natur des Gegenstandes ergibt, so ist sie im Seminar von vornherein auf die Zwecke des künftigen Erziehers einzustellen. Nicht als ob wissenschaftliche Belehrung in den oberen Klassen fortlaufend mit dem Ballast technischer Hinweise behängt werden dürfte, oder als ob dort gar nur Dinge gelehrt werden sollten, die unmittelbar in den Lehrproben oder doch später in der Volksschule verwendet werden können. Im Gegenteil ist es ja Grundvoraussetzung, daß das Seminar als höhere Lehranstalt einen entsprechend weiteren Bildungskreis umfaßt. Allein die Reflexion auf die Form des Unterrichts und die Art des Lernens sollte durch den Unterricht selbst angeregt und möglichst oft erneuert werden. Die Fragen: Zu welchem Zweck lernen wir dieses und jenes? Auf welche Weise lernen wir es? Welche allgemein erzieherischen Werte stecken in der Beschäftigung mit den verschiedenen Fächern? sollen immer wieder auftauchen. Die Schüler müssen zum Bewußtsein der Methode kommen, nach der sie selbst belehrt werden und dadurch die Gesichtspunkte unmittelbar aufnehmen, nach denen sich die didaktische Behandlung der verschiedenen Stoffgebiete vollzieht. Zumal da, wo die Selbsttätigkeit der Zöglinge in Anspruch genommen wird, sei es beim deutschen Aufsatz, bei der biologischen Untersuchung oder bei der Anlegung eines Gartenbeetes, sollte dieses Bewußtsein des Bildungswertes und der Bildungsmethode beständig wach sein. Die Übertragung dessen, was auf diese Weise erlernt wird, auf die engeren Verhältnisse des Kindesalters und der Volksschule würde dann der methodischen Anweisung und der praktischen Ausbildung in den Probelektionen anheimfallen und kaum besondere Schwierig-

keiten bereiten. Es wäre dann schwerlich nötig, wie es jetzt in den meisten Fächern geschieht, eine volle Wochenstunde der Methodik allein einzuräumen. Es würde genügen, von Zeit zu Zeit zusammenzufassen, was sich bei der einzelnen Betrachtung ergeben hat und höchstens am Ende des Lehrjahres oder des Semesters einige wenige zusammenhängende Stunden auf einen Gesamtüberblick zu verwenden. Zugleich würde die Methodik einen weit reicheren und unmittelbaren Lebensgehalt empfangen als jetzt.

Ganz und gar wegfallen könnte dann ferner die allgemeine Unterrichtslehre, die jetzt ein halbes Jahr der 3. Klasse in Anspruch nimmt und einen der überflüssigsten, ja störendsten Bestandteile des Lehrplans ausmacht. Sie soll nach den preußischen Lehrplänen ebenso wie die darauf folgende Erziehungslehre auf einen „grundlegenden Unterricht in Psychologie und Logik“ gestützt werden. Da nun aber die Ergebnisse der wissenschaftlichen Psychologie, wie man auch über ihren Wert urteilen mag, bisher auf keinen Fall ausreichen, um eine allgemeine Unterrichtslehre in den Einzelheiten zu begründen, so bleibt tatsächlich nichts anderes übrig, als irgendein überliefertes Schema zugrunde zu legen, und aus diesem Notstand erklärt es sich wohl, wenn das Ziller-Stoy' oder Neu-Herbartsche System mit seiner Pseudo-Psychologie bisher sich so zähe behauptet hat, selbst auf Anstalten, wo die Psychologie an sich in modernem Sinne behandelt wird. Was durch solchen Unterricht erreicht wird, ist im allgemeinen nichts anderes, als daß die jungen Leute Schablonen in die Hand bekommen, in die sie später den lebendigen Stoff hineinpressen sollen. Ob es ein System der Didaktik überhaupt geben kann, ob ein solches jemals Anspruch auf Allgemeingültigkeit machen könnte, ist wissenschaftlich eine offene Frage. Herbart hat wie nach ihm Willmann ein solches System zu begründen gesucht, Schleiermacher und viele andere haben die Möglichkeit überhaupt verneint. Aber wie dem auch sein möge, es ist kein Zweifel, daß auf dem heutigen Seminar viel

zu viel Zeit auf methodische Erörterungen verwandt wird. Die Forderung, statt aus einem dürren Fachwerke unmittelbar aus dem lebenden Stoff zu schöpfen, bedeutet zugleich eine erhebliche Zeitersparnis.

Diese kann nun zu einer wirklichen Vertiefung verwandt werden, zur Begründung einer philosophischen Auffassung vom Wesen der Erziehung und damit eines wirklich erzieherischen Denkens. Schon nach den jetzigen Bestimmungen wird, wie wir eben gesehen haben, in Preußen und anderwärts Psychologie gelehrt. Das ist dankenswert, und daß auch die Logik mit herangezogen werden soll, wäre erfreulich, wenn man annehmen dürfte, daß es sich um mehr als die alt überlieferten und gründlich verjährten Formen der Elementarlehre handelte. Aber schon daß beide Disziplinen in das erste Seminarjahr fallen und auch von diesen nur einen Teil in Anspruch nehmen dürfen, ist bedenklich; zumal die Logik müßte, wenn sie wirklich in einigermaßen modernem Sinne betrieben werden, wenn sie Wissenschaft und Denklehre sein soll, beträchtlich höher hinaufgerückt werden. Vor allem aber müssten die Wertdisziplinen Ethik und Ästhetik mit herangezogen werden. In den jetzigen Lehrplänen fehlen sie ganz, und doch haben sie offenbar für das pädagogische Denken, für die allgemeinen Anschauungen des Erziehers, zum mindesten die gleiche Bedeutung wie jene beiden anderen. Eine solche philosophische Vertiefung wäre zugleich der entscheidenste Schritt, um dem Seminar den Charakter einer höheren Lehranstalt aufzudrücken, sein Lehrziel über alle einzelnen Abweichungen hinweg, dem der höheren Schulen anzunähern oder gleichzustellen. Daß die Philosophie in gewissem Sinne als der Gipfel des höheren Unterrichts überhaupt anzusehen ist, wird in einem späteren Kapitel (XII.) gezeigt werden: die Fähigkeit, den erworbenen Einzelstoff unter allgemeinen Gesichtspunkten zu durchdringen und zu überschauen, Werturteile in methodischer Weise an tatsächliche Erkenntnis anzuknüpfen, ist in intellektueller Hinsicht das Höchste, wozu die Schulbildung anleiten kann. Der Seminarunterricht aber

findet in der Pädagogik eine einheitlich bestimmte konkrete Unterlage für die philosophische Unterweisung, wie sie in dieser Ausdehnung den übrigen Anstaltsarten fehlt[1]). Für die Prinzipien und weitere Ausgestaltung des Unterrichts kann ich daher auf jenes spätere Kapitel verweisen, und nur so viel soll schon hier hervorgehoben werden, daß es sich in dem gesamten philosophischen Unterricht, wenn man von einigen notwendigen elementaren Kenntnissen absieht, nicht um die Erwerbung philosophischen Wissens, weder systematischer noch historischer Art handelt, sondern um das Verständnis für philosophische Probleme und die Befähigung zum philosophischen Denken[1]).

Freilich auch dieses ist keine geringe Aufgabe, und wir müssen darauf gefaßt sein, daß, wie bei jenen anderen höheren Lehranstalten, so auch hier der Einwand erhoben wird, daß die Zeit dafür nicht reiche, trotz der Zeitersparnis auf die wir oben hingewiesen haben. Allein dieser Einwand ist nicht entscheidend. Wenn der ernstliche Wille zur philosophischen Vertiefung vorhanden ist, so wird sich die Zeit hier wie dort erübrigen lassen, ja auf dem Seminar vielleicht leichter als auf den Gymnasien und Realanstalten. Denn das Prinzip der Konzentration der Arbeit, wie es uns im vorigen Kapitel (S. 186) entgegengetreten ist, wird gerade

---

[1]) Vor einiger Zeit ist mir von einem älteren Seminarlehrer unserer Provinz der Entwurf zu einem verbesserten Lehrplan zugesendet worden, der in einer verstärkten und auf allen Gebieten durchgeführten philosophischen Unterweisung den entscheidenden Charakter der Seminarbildung und die innere organische Einheit des Gesamtunterrichts begründen will. Dieser Gedanke ist nicht nur charakteristisch für das starke Bedürfnis nach philosophischer Unterweisung, das in den Lehrerkreisen vorhanden ist, sondern er ist auch beachtenswert als ein Versuch, mit der Vertiefung des Seminarunterrichts zugleich die fehlende Einheit und Eigenart zu gewinnen. Freilich sollte die Vertiefung nach der philosophischen Seite hin unserem gesamten höheren Unterricht zugute kommen, und die Eigenart des Seminars wird eben in dieser Verbindung pädagogischer und philosophischer Grundlagen zu suchen sein.

im Seminarunterricht verhältnismäßig weit durchgeführt werden können. „Die stetig wachsende Stoffmenge“, sagt Muthesius (Zur Seminarlehrerfrage S. 17) mit Recht, „mehr aber noch der in seinem Wesen tiefer erfaßte Bildungsbegriff werden uns dazu nötigen, der enzyklopädischen Vollständigkeit zu entsagen und immer mehr dazu überzugehen, die Schüler an der Behandlung einer Auswahl typischer Stoffe in die Methode der geistigen Arbeit einzuführen.“ Auch im Seminar kann freilich auf eine gewisse Ausbreitung der Kenntnisse und den Überblick über Gesamtzusammenhänge nicht verzichtet werden, aber man wird gerade hier darauf rechnen und den Unterricht darauf anlegen müssen, daß die jungen Leute, sei es noch auf der Anstalt, sei es nachdem sie dieselbe verlassen haben, ihre Kenntnisse selber vervollständigen und sich wenigstens auf einigen Gebieten, die ja von eigener Auswahl abhängig gemacht werden können, einen allgemeinen Zusammenhang erarbeiten. Die „Anweisung für die Fortbildung“, welche die preußischen Lehrpläne für die Pädagogik ausdrücklich vorschreiben, sollte in allen anderen Fächern gleichfalls erteilt werden — natürlich nicht in besonderen Stunden, aber doch so, daß die Absicht, zu weiterer selbständiger Arbeit zu erziehen, einen ständigen und ausdrücklich hervorgehobenen Gesichtspunkt im Unterricht bildet. Vielleicht könnte man noch einen Schritt weiter gehen und dem Seminaristen ein gewisses Maß von Wahlfreiheit in bezug auf einzelne Fächer zugestehen, ähnlich, aber doch in weiterem Umfang, wie es seit einigen Jahren für die Oberstufen der höheren Lehranstalten vorgeschlagen ist[1]). Eine

[1]) Siehe unten Kapitel X, S. 281 ff. Der Gedanke eine größere Anzahl von Fächern auf dem Seminar wahlfrei zu machen und die hierdurch ersparte Zeit der philosophischen und wissenschaftlichen Vertiefung zugute kommen zu lassen, ist die Grundidee des Organisationsentwurfs, den die Altenburger Seminarlehrer in dem oben S. 208 Note angeführten Buch vorgelegt haben, und man wird dasselbe schwerlich lesen können, ohne die Bedeutsamkeit dieses Vorschlages anzuerkennen.

solche Freiheit würde den Seminaristen sicherlich willkommen sein und das Gefühl des Drucks wesentlich mildern, das heute über so vielen und gerade über den begabtesten von ihnen liegt und oft noch auf ihre spätere Entwicklung schäldich nachwirkt.

Denn das Verhältnis zwischen notwendiger Gebundenheit und erwünschter Freiheit bildet nun einmal für das Seminar ein noch wesentlich schwierigeres Problem als für die übrigen Arten der höheren Schulen. Die Seminaristen sind durchschnittlich einige Jahre älter als die Primaner, und das Freiheitsstreben der Jugend macht sich naturgemäß bei ihnen noch stärker und ungeduldiger fühlbar, um so mehr, als sie nicht wie jene die Aussicht auf einige Jahre unbegrenzter Freiheit vor sich haben, die für vieles Gegenteilige entschädigt. Anderseits erfordert die unmittelbare Vorbereitung für den Beruf eine engere Gebundenheit in der Arbeit, zum Teil auch in der Lebensweise, und über diese Notwendigkeit kann man sich auch bei der liberalsten Gesinnung und dem besten Willen nicht einfach hinwegsetzen. Ganz ist der Gegensatz schwerlich zu beseitigen, ebenso wenig wie jener andere zwischen notwendigem methodischem Drill und menschlich wissenschaftlicher Ausbildung. Aber auf keinen Fall sollte man die Grenzen enger ziehen, als die gebieterische Notwendigkeit es verlangt, und man sollte innerhalb dieser Grenzen den jungen Leuten das mögliche Maß von Bewegungsfreiheit verstatten. Das gilt sowohl für die wissenschaftliche Arbeit und die intellektuelle Entwicklung wie für die technische Ausbildung der Lehrmethode und endlich für die gesamte Lebensweise.

Von dem ersten dieser Punkte haben wir bisher gesprochen, und auch der zweite ist bereits mehrfach berührt worden. Wir haben gesehen, daß die Sicherheit gesteigerter und technisch durchgebildeter Methoden im Elementarunterricht unentbehrlich ist. Keine noch so große Liebe zu den Kindern, keine noch so starke persönliche Frische und Intelligenz kann sie ersetzen. Es bleibt daher die Pflicht des Seminarunter-

richts, diese Sicherheit zu begründen. Aber freilich scheint es, daß in dem jetzigen Seminarbetriebe des Guten nach dieser Richtung zu viel geschieht. Veraltete Traditionen hindern vielfach neue lebendigere Bestrebungen am Aufkommen. Anweisung und Kritik müssen auch das Kleine berücksichtigen, aber sie brauchen sich nicht ins Kleinliche zu verlieren. Feste Formen sind notwendig, Schablonen immer vom Übel. Wer die Verhältnisse kennt, wird diese Allgemeinheiten konkret zu deuten wissen: es sei nur an die Rolle erinnert, welche die Frage in den methodischen Anweisungen und Kritiken immer noch spielt.

Auch das System der Lehrproben im ganzen ist nicht so einwandfrei, wie man es gewöhnlich ansieht. Allein ich darf hier nicht näher darauf eingehen. Meine Erfahrung reicht weit genug, um mir die Mängel zu zeigen, aber nicht so weit, daß ich mit einiger Sicherheit Ersatzvorschläge machen könnte. Vielleicht ist es überhaupt nicht möglich, hier durchgreifend zu ändern. So wenig natürlich und nützlich es für einen jungen Anfänger sein kann, unter den Augen seiner sämtlichen Mitschüler seinen ersten Unterricht geben zu müssen, so ist doch bei dem Massenbetriebe der Lehrerbildungsanstalten kaum ein anderer Weg abzusehen, wenn jeder zur praktischer Übung kommen soll. Immerhin sollte man auch hier wenigstens alle überflüssige Einengung vermeiden. Hierzu rechne ich besonders die schriftliche Präparationsskizze, die nur geeignet ist, das Leben aus der Stunde auszutreiben, schon ehe sie angefangen hat, und das Unnatürliche und Gezwungene der Situation noch zu erhöhen[1]).

Zu noch allgemeineren und tiefer greifenden Zweifeln gibt der dritte Gesichtspunkt Anlaß: die Lebensweise der Seminaristen. Hat sich das bisherige System, nach dem die Seminare als Internate in kleinen Städten gehalten werden,

---

[1]) Es war daher ein wenig glücklicher Griff, diese Art von Probelektionen nebst den Präparationsskizzen in die Seminare für höhere Lehrer zu übernehmen. Vgl. unten S. 253.

bewährt oder ist zu wünschen, daß es einem freiheitlicheren System Platz machen soll? Zweifellos hat die Alumnatserziehung wesentliche Vorzüge vor dem Pensionsleben, und ebenso ist die Erziehung in Landstädten vom Standpunkt der physischen wie der psychischen Hygiene der in größeren Orten vorzuziehen. So ist die herrschende Tendenz, die junge Leute vom Leben und seinem Getriebe fern und in einer gewissen Abgeschiedenheit zu halten, in vieler Hinsicht gerechtfertigt. Anderseits aber hat sie doch auch etwas Klösterliches, das für eine Wirksamkeit im Volk und im praktischen Leben nicht gerade die beste Vorbereitung ist. Man muß sich vor Augen halten, daß es sich in den Seminaren nicht um Knaben, sondern um 18—20 jährige junge Leute handelt, bei denen die Sehnsucht, unmittelbar etwas von Welt und Leben, von Kunst und Kultur zu sehen, begreiflich und berechtigt ist, zumal sie von der Anstalt unmittelbar in den Beruf eintreten und keine vermittelnden Universitätsjahre vor sich haben. Daher würde doch auch eine Milderung und Erweiterung des Systems zum mindesten zu rechtfertigen sein. Man könnte einen Teil der Seminare in Vororte oder sonst in die Nähe größerer Städte legen, einen anderen, wie es ja auch jetzt schon nicht selten geschieht, wenigstens in Mittelstädte. Und man könnte den Internaten, so wie es W. Rein vorschlägt[1]), gemeinsame Wohnhäuser nach Art der amerikanischen Dormitorys zur Seite stellen, vielleicht sie ganz durch diese ersetzen. Eine geregelte Lebensweise und weise Überwachung ist auch hier wohl durchführbar. Beide lassen sich leichter als in geschlossenen Internaten mit einem gewissen Maß von Bewegungsfreiheit vereinen. —

Haben wir uns bisher im ganzen und einzelnen ausschließlich mit der sachlichen Organisation der Seminare beschäftigt, so hat nun die ganze Betrachtung eine Gegenseite

[1]) Pädagogik in systematischer Darstellung, Langensalza 1902, Bd. I, S. 598.

in der Frage der *Seminarlehrer*. Ja, man könnte versucht sein, hier die wichtigere Seite der ganzen Lehrerbildungsfrage zu erblicken. Sicherlich wenigstens werden Gebrechen der Organisation leichter durch tüchtige Persönlichkeiten ausgeglichen, als umgekehrt Persönlichkeiten durch Einrichtungen ersetzt werden können. Hier aber rühren wir an das tiefste Gebrechen, das dem Lehrerbildungswesen bis heute anhaftet. Wir haben, von Ausnahmen abgesehen, keine Seminarlehrer, die für ihre außerordentlich schwierige Aufgabe ausreichend vorgebildet sind. Soll das Seminar einen wissenschaftlich vertieften Charakter tragen, nenne man es eine höhere Lehranstalt oder nicht, so darf der Unterricht nicht wie jetzt zum größten Teil in den Händen von Männern liegen, die sich autodidaktisch zum Mittelschullehrerexamen durchgearbeitet haben und alle Schranken des Autod daktentums an sich tragen; er muß vielmehr durchweg von akademisch gebildeten Lehrern erteilt werden. Soll er aber gleichwohl der Volksschule zugute kommen und ihren Bedürfnissen Rechnung tragen, so darf er wiederum nicht Männern anheimfallen, die durch Zufall aus einer anderen Karriere, der theologischen oder philologischen, in die seminaristische hinein verschlagen sind. Er muß von Lehrern erteilt werden, die, selbst aus dem Stande hervorgegangen, den sie zu bilden berufen sind, seine Bedürfnisse und seine Werte von innen her durch eigene Erfahrungen und Erlebnisse kennen gelernt haben.

Wir werden hiermit unmittelbar vor die Frage der *Fortbildung der Volksschullehrer* geführt. Es ist die eigentliche Zentralfrage der Lehrerbewegung. Denn in ihr verknüpfen sich wie kaum in irgendeinem anderen Punkt die idealen und die realen Interessen des Standes. Jener Drang nach tieferer Erkenntnis, nach Wissen und Bildung, der uns im Anfang dieses Kapitels entgegentrat, fordert die Möglichkeit einer Fortführung der Seminarbildung in wissenschaftlichem Sinne, einer Vertiefung zugleich und Erweiterung der dort erworbenen Kenntnisse. Und mit welchem Recht dürfte man einer solchen Forderung die Anerkennung versagen? Hierzu aber tritt

das nicht minder begreifliche Verlangen, daß den besonders begabten und tüchtigen Mitgliedern des Standes der Weg zu äußerem Weiterkommen und Emporsteigen geöffnet werde. Es ist eine durchaus gerechtfertigte Forderung, daß nicht nur die unteren, sondern sämtliche Stellen an den Seminaren, den Direktor mit eingeschlossen, und nicht minder die technischen Stellen im Schulverwaltungsdienst mit Männern besetzt werden, die als Volksschullehrer gewirkt und gleichsam von der Pike an gedient haben, wie denn das gleiche in der Verwaltung der höheren Schulen der Fall ist. Dieses aber setzt voraus, daß dem Lehrer der Weg zu einer wissenschaftlichen Fortbildung geöffnet wird, welche für solche Stellungen eine geeignete Vorbereitung gewährt. Es erscheint als das nächste und natürlichste, daß diese Fortbildung an die Universitäten gelegt wird. Denn eine wissenschaftliche Weiterbildung, die diesen Namen verdient, kann nicht wohl ohne Mitwirkung der Hochschulen gedacht und gedeihlich durchgeführt werden, und sie muß sich in der Freiheit des Studiums vollziehen, die man in Deutschland als akademische zu bezeichnen gewohnt ist[1]).

Dieser Anspruch nun aber, an sich ebenso gerecht wie erfüllbar, ist durch eine jener oben erwähnten Maßlosigkeiten diskreditiert worden, durch die Forderung, das Universitätsstudium für die sämtlichen Volksschullehrer obligatorisch zu machen und damit den Unterschied zwischen den beiden jetzigen Kategorien von Lehrern überhaupt aufzuheben. Nicht nur einzelne radikale Führer wie besonders I. Tews (vgl. oben

[1]) Diese Forderungen decken sich in allem Wesentlichen mit den Thesen, die Muthesius in der gleich zu erwähnenden Königsberger Lehrerversammlung aufgestellt und in dem Vortrag, den er unter dem Titel „Universität und Lehrerbildung“ veröffentlicht, näher begründet hat. Vielleicht ist es nicht ganz belanglos hervorzuheben, daß ich diesen Vortrag erst kennen gelernt habe, nachdem ich unmittelbar aus der praktischen Beschäftigung mit der Lehrerfortbildung an der Posener Akademie zu den gleichen Anschauungen gelangt war, wie Muthesius aus einer langjährigen Praxis des Seminarunterrichts: die Übereinstimmung dürfte dadurch um so mehr ins Gewicht fallen.

S. 197 Anm.) haben diese Forderung erhoben, sondern die deutsche Lehrerversammlung selber hat sie sich 1904 in Königsberg als Programm angeeignet, trotz des Widerspruchs maßvoller und verständiger Männer wie Muthesius. Diese Königsberger Beschlüsse gelten noch heute als das offizielle Programm der Lehrerfortbildungsbewegung, und sie sind eines der Haupthindernisse dafür, daß diese zu einem gedeihlichen Ziel gelangt[1]). Denn ihre Verwirklichung ist in dieser Allgemeinheit weder möglich noch wünschenswert. Ja, es wäre geradezu unheilvoll, das Universitätsstudium zur obligatorischen Voraussetzung für die Berufsarbeit des Lehrers zu machen. Das würde zunächst eine ungeheure Erschwerung des Eintritts in den Beruf bedeuten. Die Vorbereitungszeit würde um mindestens 3—5 Jahre verlängert werden. Dadurch würde es einer ganzen Anzahl von Söhnen des Volkes materiell unmöglich gemacht, sich diesem Beruf zuzuwenden, und der Lehrermangel, der sich schon heute peinlich fühlbar macht, würde zweifellos noch bedeutend erhöht werden. Selbst wenn der Staat in weit größerem Umfang die Mittel zu Stipendien und Freistunden flüssig machen würde, als er das unter heutigen Verhältnissen vermag, so würde das weder hinreichen, um das Bedürfnis zu decken, noch könnte es der Unabhängigkeit des Lehrerstandes zugute kommen.

Ferner aber stehen im Königreich Preußen rund 90 000 Volks- und Mittelschullehrern — ich folge der Schulstatistik vom Jahre 1906 — rund 9000 Oberlehrer und ungefähr ebenso

---

[1]) Da diese Leitsätze den eigentlichen Mittelpunkt der öffentlichen Diskussion der Frage bilden, so seien sie hier wiedergegeben. Sie lauten:

1. Die Universitäten als Zentralstellen wissenschaftlicher Arbeit sind die geeignetste, durch keine andere Einrichtung vollwertig zu ersetzende Stätte für die Volksschullehrerbildung.
2. Für die Zukunft erstreben wir daher die Hochschulbildung für alle Lehrer.
3. Für die Jetztzeit dagegen fordern wir, daß jedem Volksschullehrer auf Grund seines Abgangszeugnisses vom Seminar die Berechtigung zum Universitätsstudium erteilt werde.

viel Oberlehrerstellen an höheren Schulen gegenüber. Zählen wir beide Kategorien von Lehrern zusammen, so ergeben sich rund 99 000, und von denen würden immer nur 9000 — also ungefähr der elfte Teil — an höheren Lehranstalten beschäftigt werden können. Es würde also entweder ein immerwährender Wechsel stattfinden müssen, was technisch einfach unmöglich ist, oder $^{10}/_{11}$ der einheitlich akademisch gebildeten Lehrerschaft würde nach wie vor an der Volksschule festgehalten werden. Ein großer Teil von diesen würde das, worin er heute eine selbstverständliche Pflicht sieht, die er mit Befriedigung, wenn nicht mit Freudigkeit erfüllt, auf die Dauer nur ungern und widerwillig leisten, da er auf das, was er mit Recht oder Unrecht als höhere Tätigkeit ansieht, Ansprüche hat, die gleichwohl niemals erfüllt werden können.

Sehen wir also von dieser utopischen Forderung ab, so tritt uns nun der Anspruch auf akademische Bildung in einer anderen Form entgegen. Das Seminarabgangszeugnis soll dem Reifezeugnis der höheren Schulen gleichgestellt werden und seinem Besitzer das Recht auf Immatrikulation verleihen. Diese Forderung, die ja auch die Königsberger Beschlüsse als das zunächst zu Erstrebende bezeichnen, ist weit eher diskutabel als die des obligatorischen Studiums. Ja, sie erscheint als eine natürliche Konsequenz der Entwicklung der Seminare zu höheren Lehranstalten, wie sie sich durchzusetzen im Begriffe ist. Freilich werden sich ihre praktischen Folgen schwerlich so weit erstrecken, wie man auf beiden Seiten anzunehmen scheint. Auch nach seiner Umgestaltung dürfte das Seminar keine besonders geeignete Vorbereitungsanstalt für irgendwelches Spezialstudium bilden und in dieser Hinsicht immer hinter den Gymnasien und Realanstalten zurückstehen. Niemand, der Jurist oder Techniker werden will, wird geneigt sein, eine dreijährige intensive Beschäftigung mit der Pädagogik, die für ihn nur Ballast ist, in den Kauf zu nehmen, und auch wer Sprachen studieren will, wird eine Schule, die das Sprach-

studium stärker betont, vorziehen. Daher wird das Seminar vor wie nach nur von solchen jungen Leuten besucht werden, die zu Lehrern bestimmt sind oder sich bestimmt haben, und es kann sich nur um die verhältnismäßig geringe Minderheit derer handeln, die diese Absicht vor oder nach der ersten Lehrerprüfung ändern. Nun aber kann der Lehrstand als solcher kein Interesse daran haben, seinen Mitgliedern und werdenden Mitgliedern den Übergang in andere, höher eingeschätzte Berufe zu erleichtern. Läuft er doch Gefahr, dadurch einen Teil seiner besten und begabtesten Elemente zu verlieren, während er offenbar bestrebt sein muß, gerade diese festzuhalten dadurch, daß ihnen innerhalb des Standes die Möglichkeit zu höheren Stufen zu gelangen gegeben wird. Zu diesem Zweck begabten und ehrgeizigen jungen Männern eine akademische Fortbildung zu gewähren, sie hierdurch zugleich an Wissen zu bereichern und ihnen für die höheren Stellen im Seminar und Verwaltungsdienst die geeignete Vorbereitung zu verschaffen, das ist der Punkt, wohin die berechtigten Ansprüche des Lehrerstandes ebenso wie die Interessen des Seminars und somit der Volksschule selbst von allen Seiten zusammenlaufen.

Die Forderung ist so einleuchtend und zugleich so maßvoll, daß ihr die Erfüllung auf die Dauer nicht versagt werden kann. Nur über die Art der Durchführung können noch Zweifel bestehen. Es fragt sich zunächst, ob man die Zulassung zum Studium allen Seminarabiturienten oder nur solchen mit Vorzugszeugnissen zugestehen soll, wie das nach dem Vorgang Sachsens eine Reihe mittlerer und kleinerer Staaten in den letzten Jahren getan haben. Manches spricht dafür; daß nur eine Elite die Universität bezieht, ist wünschenswert, sowohl vom Standpunkt der Hochschule aus, die keinen überflüssigen Ballast brauchen kann, wie vom Standpunkt der Lehrer, in deren Interesse es nur liegen kann, daß die weniger geeigneten Elemente von vornherein ferngehalten werden. Auch sind die Erfolge der sächsischen Einrichtungen, wie nicht nur die Urteile der Dozenten sondern auch statistische Nachweise

zeigen, durchaus günstig[1]). Trotzdem ist es mir zweifelhaft, ob es richtig ist, entscheidende Berechtigungen an das Mehr oder Minder einer Examensleistung zu knüpfen. Die Abgangsprüfung ist erfahrungsgemäß schon auf den höheren Schulen ein recht wenig zuverlässiger Maßstab für die wissenschaftliche Begabung des Abiturienten. In der Lehrerprüfung hängt es zweifellos noch mehr vom Zufall ab, ob eine solche Begabung erkannt wird, und ob nicht subalternere Fähigkeiten mit ihr verwechselt werden. Daher scheint mir das weniger Bedenkliche die Freiheit für alle zu sein. Eine solche wird vielleicht, zumal im Anfang, Mißstände mit sich bringen, sicherlich aber wird die Einrichtung, wenn sie sich erst eingebürgert hat, zu einer vernünftigen Selbstregulierung gelangen.

Nicht zu leugnen ist ferner, daß das Seminar wie es jetzt ist, eine geeignete Vorbereitung für die Hochschule nicht bietet; die Lehrer, die sich ohne eine andere Vorbereitung dem Studium zuwenden, erfahren das zumeist zu ihrem eigenen Schaden. Man hat deshalb in den letzten Jahren mehrfach vorgeschlagen[2]), die Lehrerfortbildung nicht an die Universitäten, sondern an Lehrerakademien zu verlegen, die eigens zu diesem Zweck zu gründen wären: sie sollen ausgesprochenen Hochschulcharakter tragen, aber ausschließlich pädagogischen Zwecken dienstbar sein und vor allem die verschiedenen Zweige und Hilfszweige der Erziehungslehre umfassen. Auch dieser Vorschlag hat mancherlei für sich. Jedenfalls trägt er dem Bedürfnis nach pädagogischer Wissenschaft Rechnung, das von den heutigen Fakultäten zumeist überhaupt nicht berücksichtigt wird (s. unten Kapitel XIV). Allein abgesehen davon, daß die Einrichtung der Ecole normale supérieure in Frankreich, mit der die vorgeschlagene Einrichtung in Parallele zu setzen wäre, doch recht skeptisch beurteilt zu werden pflegt, abgesehen auch davon, daß die

[1]) Die Pädagogischen Blätter haben im 40. Jahrgang, S. 43 ff. umfängliches Material darüber veröffentlicht.

[2]) Besonders M. Brahn in der Zeitschrift „Neue Bahnen" 1909 vgl. die „Deutsche Schule" Januar 1910.

Organisation einer solchen Akademie für nicht pädagogischen Lehrfächer persönliche und sachliche Schwierigkeiten mannigfacher Art mit sich bringen würde, so ist es namentlich ein allgemeiner Grund, der gegen die ganze Einrichtung spricht. Ein besonderer Vorzug der akademischen Weiterbildung der Volksschullehrer würde es sein, daß damit eine Vermittlungsstufe zwischen den beiden Bildungsformen und damit auch zwischen den beiden Ständen von Lehrern geschaffen würde, die heute ohne Vermittlung und ohne Verständnis nebeneinanderstehen. Und es ist nicht abzusehen, weshalb man diesen Vorteil von vornherein preisgeben soll, indem man die Fortbildung der Lehrer nun doch wieder in gesonderten Kreisen und losgelöst von dem allgemeinen Gang des wissenschaftlichen Lebens organisiert. Offenbar ist es richtiger, an den Universitäten Einrichtungen zu schaffen, die nicht nur den Lehrern, sondern auch den künftigen Oberlehrern ein wissenschaftlich pädagogisches Studium ermöglichen, eine Notwendigkeit, der sich Regierungen und Fakultäten ohnehin nicht mehr lange werden widersetzen können. Es müßten dann freilich, solange wenigstens die Seminare nicht unmittelbar an die Hochschule heranführen, Einrichtunge getroffen werden, welche den Übergang vermitteln oder das Fortbildungsstudium der Lehrer in einer Weise regulieren, daß dadurch die Mängel der Vorbildung ausgeglichen würden[1]).

[1]) Einen Versuch in der letzteren Richtung hat die Schulverwaltung mit den von ihr eingerichteten Seminarlehrerkursen in Berlin und Posen — demnächst soll Münster hinzutreten — gemacht. Die Kurse umfassen sachlich alle oder doch nahezu alle wünschenswerten Gebiete, und die Absicht, die Fortbildung in wissenschaftlichem Sinne und methodischer Vertiefung durchzuführen, ist unverkennbar. Anderseits ist die Einrichtung dadurch gekennzeichnet, daß die Verwaltungsbehörde die Auswahl der Teilnehmer sowohl wie der Dozenten sich selber vorbehalten hat: ich glaube nicht, daß sich diese Einschränkung gegenüber dem Verlangen der Lehrer nach einem freien Studium auf die Dauer wird festhalten lassen. Es ist wahr, wo viel Freiheit, ist viel Irrtum, und der einzelne wird, wenn die sichere Leitung fehlt.

Daß eine Prüfung, welche die Befähigung zum Seminar und Verwaltungsdienst nachweist, den Abschluß dieser Studien bilden muß, ergibt sich schon aus dem Zweck der letzteren, und es erscheint nur einfach und folgerichtig, daß diese Prüfung zugleich auch das Mittelschullehrer und das Rektoratsexamen ersetzt. Damit würde dann auch die Regierung die Schwierigkeiten los, welche sich jetzt aus der Mittelschulprüfung ergeben, für die es bisher bekanntlich an einer organischen Vorbereitung fehlt. Es genügt vollständig, wenn wir zwei Kategorien von Lehrern haben, solche, die nur an Volks-

---

wahrscheinlich manche Abschweifung, manchen Fehlgriff zu überwinden haben, ehe er auf den rechten Weg gelangt. Allein das ist mit den Studenten, wenigstens in der philosophischen Fakultät, auch nicht anders, und auch Irrtümer können heilsam sein. Daher hatte die Posener Akademie vor einigen Jahren den Plan aufgestellt, solche Kurse in voller Freiheit einzuführen, welcher Plan dann hinter den Absichten der Regierung zurücktreten mußte. Einen anderen Weg hat F. Klein in Göttingen vorgeschlagen. (Aktuelle Probleme der Lehrerbildung. Vortrag auf der Versammlung des Vereins zur Förderung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts am 6. Juni 1911 zu Münster. Leipzig, Teubner 1911.) Er will die Lehrer, die sich auf der Universität fortbilden wollen, durch einen besonderen Vorbereitungskursus in das Studium einführen. Dieser Gedanke ist vortrefflich, und man kann nur wünschen, daß er zu allgemeiner Geltung und Durchführung gelangt. Allerdings sind Kleins Vorschläge im einzelnen nicht alle einwandfrei. Er will die Vorbereitungskurse hauptsächlich Oberlehrern anvertrauen: es ist nicht einzusehen, warum nicht lieber jüngere Universitätsdozenten dazu herangezogen werden sollten, die sich dem Bedürfnis der Lehrer vermutlich besser zu akkommodieren verstehen, wie sich denn wohl auch das persönliche Verhältnis fruchtbarer gestalten würde. Zudem scheint es mir nach den im Text dargelegten Gesichtspunkten weder notwendig noch wünschenswert, einen Unterschied in der Fortbildung zwischen Mittelschul- und Seminarlehrern zu machen. Die gleiche Studienzeit und die gleiche Abschlußprüfung genügt für beide. Aber mag man auch hierüber verschiedener Meinung sein — vieles wird sicher erst die praktische Erfahrung entscheiden — im ganzen hat Klein die Linie richtig vorgezeichnet, auf der der Fortschritt am leichtesten und natürlichsten sich vollziehen kann.

schulen unterrichten, und solche, die für die Mittelschulen und Seminare befähigt sind. Wozu die allzuvielen Examina und entsprechenden Unterschiede?

Eine Zweiteilung des Unterrichtswesens ist durch die Verschiedenheit der praktischen Ziele und der äußeren Bildungsmöglichkeiten gegeben und unvermeidlich. Aber man sollte nicht, wie es oft geschieht, außer Augen lassen, daß beide Hälften sich füglich doch zu einer höheren Einheit, der Einheit nationaler und menschlicher Kultur, zusammenschließen müssen. Es ist nicht notwendig noch heilsam, daß die Vertreter der beiden Hälften, während sie an dieser Kultur arbeiten, keinerlei Fühlung miteinander haben und keine gemeinschaftlichen Interessen zu kennen scheinen. Es ist nicht förderlich, daß ihre beiderseitige Vorbildung schlechterdings nichts Gemeinsames enthält, daß auf der einen Seite der Gesamtheit der Volksschullehrer jede Berührung mit wissenschaftlicher Facharbeit ebenso vorenthalten bleibt wie den Oberlehrern alle Elemente einer tieferen pädagogischen Bildung. Eine verständige und überlegene Schulpolitik kann nicht darauf ausgehen, die Unterschiede zwischen beiden aufzuheben, aber sie wird bestrebt sein, zwischen ihnen zu vermitteln und vor allem in den pädagogischen Interessen ein gemeinsames Gebiet zu schaffen, auf welchem sich die Interessen begegnen.

Neuntes Kapitel.

Der Oberlehrer.

Nach der Volksschule, der gemeinsamen Grundlage aller nationalen Bildung, wenden wir uns der Mittelschule zu, der „höheren Lehranstalt", wie es in der norddeutschen Amtssprache heißt, dem Gymnasium, wie man, dem Worte eine allgemeine Bedeutung verleihend, am besten sagen wird. Auch hier fassen wir nacheinander die drei verschiedenen Fragen ins Auge: Wer lehrt oder soll lehren? Wie soll gelehrt und was soll gelernt werden?

Der Oberlehrerstand blickt auf eine weit längere geschichtliche Entwicklung zurück als der junge Stand der Volksschullehrer, eine Entwickelung, die ihn mit den Pädagogen längst vergangener Zeitalter unmittelbarer verbindet, wie denn die erzieherische Bildung der oberen Gesellschafts- und Berufsklassen an eine weit ältere, ja eigentlich seit dem Altertum niemals ganz abgerissenen Traditionen anknüpft, während die Idee der allgemeinen Volksschule sich erst in neuerer Zeit durchgesetzt hat. Mit dem Wandel der Aufgaben des Staates und der Gesellschaft, mit dem Wandel der Anschauungen vom Zweck der Erziehung und dem Wesen der Bildung hat auch der Typus des Erziehers entscheidende Wandlungen erfahren. Nach einander treten im Laufe der Geschichte bestimmte Typen hervor: durch innere Eigenschaften und Fähigkeiten wie durch äußeres Auftreten und soziale Stellung scharf voneinander geschieden. Es ist nicht ohne Reiz, sie in ihren Hauptzügen vor dem Auge vorbeiziehen zu lassen, um so mehr als

alle diese Typen Nachwirkungen hinterlassen haben, die das geschärfte Auge noch in der Gegenwart deutlich erkennt.

Als frühester Typus des Pädagogen erscheint fast überall der Priester. Er ist der Erzieher zunächst für seinesgleichen, doch mittelbar oder unmittelbar erstreckt sich sein bildender Einfluß aus dem Tempel und der Priesterschule auch auf die weiteren Kreise seines Volkes. Dieses Verhältnis tritt uns im frühen Altertum durchweg entgegen; aber auch noch in der Blütezeit des antiken Geistes trägt die Persönlichkeit und das Auftreten der großen Philosophen, der Begründer und Häupter der Philosophenschulen — man denke an Pythagoras, an Plato, an Epikur — vielfach ein priesterliches Gepräge, und das Verhältnis zur Schule und zu den Schülern gleicht dem des Priesters zu seiner Gemeinde. Freilich, es war stets ein unverhältnismäßig kleiner Teil der Jugend, der in diesen Philosophenschulen seine Bildung suchte und empfing, noch dazu vielfach Jünglinge und Männer, die sich in demselben Maße vom Leben abkehrten, wie sie sich der Philosophie zuwandten. Dennoch war der Einfluß, den z. B. in Rom die stoische und die epikureische Philosophie auf die oberen Gesellschaftsklassen der untergehenden Republik und der beginnenden Kaiserzeit ausübten, keineswegs gering. Eine eigentliche Volksbildung freilich, die einen bestimmten Wissenskreis umschlossen hätte, gab es im Altertum nicht, und ebensowenig gab es staatlich angestellte Lehrer und überhaupt berufsmäßige Erzieher. Alle höhere geistige Bildung wurde im späteren Griechenland sowohl wie in Rom von bezahlten Privatlehrern übermittelt.

Zu einer weit umfassenderen Macht wurde die priesterliche Erziehung im christlichen Mittelalter. Die ganze Epoche hindurch lag alles, was Unterricht, alles, was Erziehung im höheren Sinne des Wortes heißt, in den Händen des Klerus: Universitäten wie Schulen und die Bildung des einzelnen Kindes aus vornehmen Häusern. Erst die Reformation

machte diesem Zustand in seiner Allgemeinheit ein Ende: in den protestantischen wie in den katholischen Landen entwickelte sich ein weltlicher Lehrerstand, in den protestantischen statt der geistlichen Lehrer, in den katholischen neben ihnen. Aber noch heute nehmen die geistlichen Bildungsanstalten, nehmen Schulorden und geistliche Lehrer in allen katholischen Ländern eine gewichtige Stellung ein, und der Typus des priesterlichen Erziehers tritt uns dort, wenngleich nicht mehr in der Reinheit und umfassenden Bedeutung früherer Zeiten, noch lebendig und anschaulich vor Augen.

Worin besteht nun die Eigenart dieses Typus? Worauf beruht seine Kraft und Wirksamkeit?

Das erste Kennzeichen des priesterlichen Erziehers ist eine gewisse Weihe und Würde, die ihn von den übrigen Menschen, von seinen Schülern sowohl wie von ihrer gewöhnlichen Umgebung entfernt. Die Berührung mit dem Göttlichen, sei es die Religion, sei es die Philosophie, verleiht ihm diese Weihe, die denn auch im äußeren Auftreten, in der Ruhe und Gemessenheit der Haltung, oft schon in der Kleidung zum Ausdruck kommt. Gewiß entspricht auch hier wie überall die Wirklichkeit nicht durchweg dem Ideal; dennoch aber wird auch heute noch derjenige, der geistliche Unterrichtsanstalten besucht, nicht ganz selten an dasselbe erinnert. Ich hatte einst Gelegenheit, einem Benediktiner, dessen Klassenunterricht ich beiwohnen durfte, ein Wort der Anerkennung über die Haltung seiner Schüler zu sagen. Und der alte Mann antwortete mir mit einem Gemisch von Milde und Würde, das mir einen tiefen Eindruck hinterlassen hat: „Es sind gute Jungen, — und dann haben sie auch Respekt vor meinem Kleid."

Aber es ist doch nicht nur die Würde der äußeren Haltung, worauf der Einfluß des priesterlichen Pädagogen beruht; es kommen Eigenschaften innerlicher Natur hinzu. Der Priester, der Weise, wenn sie wirklich das sind, was diese Namen sagen, kennen die Seelen der Menschen und wissen sie zu lenken.

Es eignet ihnen ein Zug von Herrschergabe und Herrschergröße, — eine Herrschergröße, die nicht von dieser Welt ist. Denn das ist schließlich das Entscheidende: der Weise wie der Priester, beide stehen mit freiwilliger Entsagung dem Leben fern; das Leben hat kein praktisches, kein persönliches Interesse für sie; der priesterliche Erzieher verlangt nichts, als der Sache zu dienen, der er angehört, und Männer zu bilden, die dermaleinst derselben Sache dienen sollen. Er muß ein Vorbild selbstlosen Idealismus sein: hierdurch erweckt er mehr als Respekt vor seinem Kleide; er erweckt verehrende Hingabe, die zugleich einer erhabenen Sache und ihrem würdigen Vertreter gilt.

Freilich es ist klar, daß dies Ideal innerer Größe und Überlegenheit schwerer zu verwirklichen ist als das der äußeren Haltung und Würde; es ist gewiß, daß der Typus des priesterlichen Erziehers in seiner Vollendung immer nur selten und heute seltener als je auftreten wird. Dem kirchlichen Unterrichtswesen ist seit der Reformation vielfach ein Zug von streitbarer Tendenz und Propagandamacherei eigen, der die Reinheit und Hoheit des Bildes stört. Der Protestantismus aber kennt keine Priester, sondern nur Prediger; und das Erziehungswesen wie die Erzieher haben unter seinem Einfluß neue Gestalt gewonnen. Im Konfirmationsunterricht wird unter günstigen Verhältnissen das Ideal des priesterlichen Lehrers und Erziehers noch lebendig; den Unterricht in seiner gesamten Gestalt beherrscht es längst nicht mehr. Nur ein Zerrbild des priesterlichen Pädagogen hat der Protestantismus hervorgebracht: es ist der unterrichtende Theologiekandidat, der vom Dreißigjährigen Kriege ab bis gegen Ende des achtzehnten Jahrhunderts den Lehrerstand hauptsächlich bildete, — auch er weltabgewandt, aber zumeist nicht aus freiwilliger Entsagung, sondern aus Not; hungernd und dürftig, demütig nicht nur vor Gott, sondern auch vor den Menschen, ein Bild des Druckes, der auf dem deutschen Leben lastete. Er übte die pädagogische Tätigkeit als einen Notbehelf,

noch dazu meistens interimistisch, nicht als Lebensberuf, und brachte in der Regel weder Geschick noch Neigung dazu mit. Und doch auch hier leuchtet nicht selten aus unscheinbarstem Gewande ein echter Idealismus rührend hervor und erinnert an das Urbild, das klägliche Verhältnisse in den Staub gezogen haben. —

An die Stelle des priesterlichen Erziehers, den die Reformation zurückdrängte, setzte die gleichzeitige humanistische Bewegung den Typus des gelehrten Lehrers. Das Bindeglied zwischen beiden bilden deutlich erkennbar die „großen Rektoren" der ersten protestantischen Gymnasien, ein Sturm, ein Trotzendorf. Mit der Würde des Priesters, der die Seelen beherrscht, verbinden sie das wissenschaftlich-ästhetische Interesse des Philologen. Aber die Mehrzahl der humanistischen Lehrer wird von diesem letzteren ausschließlich erfüllt, und dieselbe Erscheinung zeigt sich bei der Erneuerung, die der Humanismus im achtzehnten Jahrhundert durch Friedrich August Wolf und die Seinigen erfuhr. Damals erstand an Stelle der Theologiekandidaten aufs neue der Typus des Gelehrten als Lehrer: aus ihm ist der Gymnasiallehrerstand hervorgegangen wie aus dem Neu-Humanismus das erneute Gymnasium.

Zwei Momente sind es, die das Wesen der humanistischen Erziehung begründen: einmal der Einfluß der wissenschaftlichen Arbeit selbst, insbesondere der philologischen, auf die Entwickelung der geistigen und sittlichen Kräfte und zweitens der Wert der Ergebnisse dieser Arbeit, die Bedeutung einer lebendigen Anschauung des klassischen Altertums, des Verständnisses seiner künstlerischen Schöpfungen und seiner vorbildlichen Charaktere. Die Beziehung zur realen Welt, zum praktischen Leben fehlt dem Humanismus genau so wie der Scholastik, aber an die Stelle der Religion und der Philosophie ist die Wissenschaft getreten, deren Geist die Seele des Erziehers wie die des Zöglings erfüllen soll.

Dem entspricht nun auch der Typus des gelehrten Erziehers, wie er in den ersten zwei Dritteln des abgelaufenen

Jahrhunderts die Schulen beherrschte und den höheren Lehrerstand gestaltete. Meistens aus niedrigen, fast immer wenigstens aus kleinen Verhältnissen hervorgegangen — ein Rest des Theologiekandidatentums —, auf kleinen, weltabgeschlossenen Universitäten vorgebildet oder in der Großstadt durch Mangel an Mitteln, auch wohl an Neigung dem großen Leben entzogen, zeigen auch die Gymnasiallehrer der ersten Hälfte des neunzehnten Jahrhunderts eine ähnliche Weltabgeschiedenheit wie die priesterlichen Erzieher früherer Zeit. Freilich die Höhe und Würde des Priestertums fehlt; der Oberlehrer ist meistens verheiratet, lebt in engen, kleinen Verhältnissen; die Außenseite, seine Erscheinung, sein Auftreten zeigen nur selten etwas von herrschender Würde, vielmehr prägt sich eine gewisse Enge und Kleinlichkeit oft genug darin aus. Seine Weltabgeschiedenheit ist zu gleicher Zeit Unkenntnis des Lebens: es fehlt die überlegene Kraft, welche die Seelen durchdringt und sie zu lenken weiß. Alles das muß die Überlegenheit ersetzen, die ihm sein Wissen und seine Arbeit verleihen. Das Wissen um eine fremde, längst untergegangene Welt, der doch ein hoher Wert auch für das Leben der Gegenwart zukommt, gibt selbst der Unkenntnis dieser Gegenwart etwas Imponierendes: der Jünger des Humanismus zieht dem Wertloseren das wahrhaft Wertvolle vor, sei es auch um den Preis alles Praktischen, äußerlich Erreichbaren; er ist reich und glücklich in der Anschauung des Höchsten und Schönsten, was die Menschheit hervorgebracht hat, ob er auch äußerlich arm und von allem, was Glanz und Ehre heißt, ausgeschlossen bleibe. Aber diese Versenkung in eine fremde Kultur, dieser Reichtum der Anschauung und des inneren Lebens ist nur durch harte, angestrengte Arbeit zu erkaufen, die auf Schritt und Tritt strenge Selbstzucht und Entsagung fordert. Und diese Strenge der Selbstzucht, diese Freudigkeit und Regelmäßigkeit der Arbeit wirkt vorbildlich und im besten Sinne des Wortes erzieherisch auf die Jugend, selbst da, wo Geist und Phantasie des gelehrten Erziehers nicht hinreichen sollten,

um das Wissen wirklich lebendig zu machen und das Gelernte mit Leben und Anschauung zu erfüllen.

Ich erinnere mich dankbaren Herzens eines meiner Lehrer, der nun schon seit vielen Jahren im Grabe ruht: ein unscheinbarer hagerer Mann, dessen Gesicht durch einen runden Schifferbart etwas Handwerkermäßiges erhielt. Er trug Pulswärmer statt der Manschetten und eine große schwarze Krawatte, die bis unters Kinn gewickelt war, statt des Oberhemdes und des Kragens: außer bei Begräbnissen und an hohen Schulfesten habe ich nie weiße Wäsche an ihm gesehen. Er wohnte in einem alten Hause im obersten Stockwerk; seine Frau und deren Schwester besorgten alle Hausarbeit bis auf die gröbste herab. Sein Unterricht zeichnete sich keineswegs durch Geist oder Leben aus, er war im Gegenteil häufig genug herzlich langweilig, bis zur Pedanterie methodisch und umständlich; an keiner kleinsten Kleinigkeit ging er vorüber, eine einzelne Wendung beim Übersetzen erwog er minutenlang hin und her. Und doch hat das sichere und lückenlose Wissen, mit dem er den Gegenstand beherrschte, hat vor allem die absolute Gewissenhaftigkeit, mit welcher er den Unterricht und sich selbst beim Unterrichten behandelte, auf alle seine Schüler Eindruck gemacht; war er streng gegen uns, so hatten wir alle die Empfindung, daß er strenger gegen sich selbst war. Die gewissenhafte Selbstzucht zeigte sich auch in der Gerechtigkeit, mit der er seinen Schülern begegnete, und die doch niemals zur Härte wurde. Wir haben nach Schülerart viel über den Mann gespottet, und doch war er allgemein geachtet, und es sind sicher nur wenige unter uns, deren Charakterbildung er nicht wohltätig beeinflußt hätte.

Kommt nun zu diesen Eigenschaften, zu Wissen, Pflichttreue, Selbstzucht, im glücklichen Falle noch ein überlegener Geist, kommt Kraft der Phantasie und der Empfindung und Weite der Gesichtspunkte hinzu, so ergibt sich wohl ein edles und schönes Bild, ein Bild, das dem des priesterlichen Erziehers an Wert nicht nachsteht.

Und doch läßt sich nicht verkennen, daß der Typus des gelehrten Pädagogen, wo er der allein herrschende ist, Gefahren mit sich bringt, die nur zu leicht seine besten Wirkungen schädigen, ja geradezu aufheben. Der gelehrte Humanist, dessen wahre Welt eine große Vergangenheit ist, dessen einzige Vorbereitung für den Lehrerberuf im Bücherstudium besteht, läuft offenbar Gefahr, sich während seiner Lehrerlaufbahn besser in der Vergangenheit als in dem blühenden Leben um sich herum zurecht zu finden, er läuft Gefahr, in seinen Büchern zwar sehr gut, in den Seelen seiner Schüler aber sehr schlecht Bescheid zu wissen. Damit aber ist die erste Vorbedingung aller tieferen pädagogischen Wirksamkeit aufgehoben, und alle Vorzüge, die uns in den vorhergehenden Bildern entgegentraten, verwandeln sich in ihr Gegenteil: Wissenschaft bleibt jungen Menschen ein trockener Kram, wenn sie ihnen nicht in lebendiger, persönlich menschlicher Berührung nahe gebracht wird; Pflichttreue und Selbstzucht schrecken zurück, statt Achtung zu gebieten, wenn sie der Jugend in abstrakter Schroffheit, ohne Empfindung für ihr Empfinden entgegentreten; Gewissenhaftigkeit wird zu abstoßender Pedanterie, ideale Gesinnung zu unpraktischer Hilflosigkeit. Der Stubengelehrte als Lehrer erscheint neben dem humanistischen Erzieher, wie neben dem priesterlichen der hungernde Predigtamtskandidat.

Beides, Vorbild und Zerrbild, finden wir noch jetzt nicht ganz selten, in der älteren Generation unserer Lehrerkollegien; aber sie sind im Aussterben und gehören, als Typus genommen, entschieden der Vergangenheit an. Und daß dem so ist, werden wir kaum bedauern. Das Gelehrtendasein, aus dem der humanistische Erzieher hervorging, der wissenschaftliche Idealismus, von dem er erfüllt war, entsprang jenem Zeitalter, das im zweiten Kapitel charakterisiert worden ist, einem Zeitalter, in dem das äußere Leben des deutschen Volkes kläglich darniederlag, und das im inneren Reichtum Ersatz suchte und fand. Es ist der Idealismus, dem der Dichter in der Mahnung Ausdruck gab: „Fliehet

aus dem engen dumpfen Leben in des Ideales Reich!" Gewiß, niemand darf den hohen Wert dieser erhabenen Gesinnung gering anschlagen, niemand wird den segensreichen Einfluß unterschätzen, den sie auf die Bildung unseres Volkes ausgeübt hat und auf die Bildung unserer Jugend heute noch ausüben kann und soll. Aber doch — wir sahen es bereits oben — haftet an der Einseitigkeit, mit der ein solcher Idealismus, und zumal der gelehrte Idealismus des Humanisten, die Wirklichkeit, das praktische Leben übersieht, etwas Ungesundes: bei der rein intellektuellen Arbeit, bei einem Leben, das nur dieser gewidmet ist, verkümmern notgedrungen gewisse Seiten des Menschen, die dem vollen Menschentum nicht fehlen dürfen. Und dies mußte umso deutlicher hervortreten, als das äußere Leben Deutschlands sich veränderte, als ein freierer Luftzug hineinschlug und neue Kräfte erweckte. Nun war es die Studierstube, die im Gegensatz zum Leben eng und dumpf erschien. Mit der Veränderung, die das Leben des deutschen Volkes in den letzten Jahrzehnten erfahren hat, mit dem Wandel der Anschauungen über Erziehung und ihre Ziele, hat sich auch das Werturteil verändert, nach dem das Bild des Erziehers bis dahin gemessen wurde. Die einseitige Schätzung der Gelehrsamkeit, der humanistischen zumal, hat einem vielseitigeren Bildungsideal Platz gemacht, und von dem Pädagogen verlangt man, daß er dieses Ideal bis zu einem gewissen Grade vorbildlich verwirkliche, daß er wenigstens vielseitig genug gebildet sei, um zu ihm hinzuführen. Dem entspricht es, daß dem Oberlehrerstande gesellschaftlich höhere Lebensbedingungen zugewiesen sind als früher, daß er nicht mehr wie einst von dem Leben der höheren Berufsklassen ausgeschlossen ist: er teilt ihren gesellschaftlichen Verkehr, ihre künstlerischen Genüsse, ihre Reisen. Schon die militärische Dienstpflicht verknüpft ihn mit dem praktischen Leben und hält der einseitig theoretischen Bildung ein Gegengewicht. Mit dieser Hebung des Standes hängt es andererseits zusammen, daß die Vorbildung weit länger dauert, ja, daß schon der Beginn der pädagogischen

Ausbildungszeit in ein späteres Lebensalter zu fallen pflegt als früher die Anstellung. Man darf behaupten, daß der neu angestellte Oberlehrer durchschnittlich bereits ein Mann ist, der nicht nur in seiner Wissenschaft Bescheid weiß, sondern das Leben bis zu einem gewissen Grade kennt und von der Welt etwas gesehen hat. So ist unausgesprochen und fast unbeabsichtigt, nur durch die Macht der geschichtlichen und sozialen Verhältnisse, ein neuer Erziehertypus an die Stelle des gelehrten Humanisten getreten: der des Mannes von Welt, der seine wissenschaftlichen Studien durch Erfahrungen und eigene Anschauungen ergänzt und der ein abgerundetes und vielseitiges Dasein anstrebt. Wie der Priester und der Weise seinem Zögling an der mystischen Weihe Anteil gibt, die er selbst empfangen hat, wie der Gelehrte seine Schüler zu der Strenge wissenschaftlicher Arbeit, aber auch zu den Freuden des Erkennens erzieht, die sein eigenes Leben ausfüllen: so will der *weltmännische Erzieher* seine Zöglinge für die Welt, für das Leben bilden; er will ihnen nicht nur das, was er theoretisch erlernt, sondern auch was er praktisch erfahren, was er in der Welt und Kunst erschaut und genossen hat, zugute kommen lassen. Er will, was er sie theoretisch lehrt, auch für ihr Leben fruchtbar machen; er will sie zu Menschen bilden, die in der Welt und im Leben stehen und nach einem Ausgleich der Kräfte, nach Abrundung der Persönlichkeit streben. Er will ihnen schon durch sein äußeres Auftreten das Vorbild eines weltmännisch gebildeten Mannes mit guten Formen geben.

Freilich auch hier steht das Zerrbild nahe dem Urbild; ja man darf sagen: je vielseitiger und reicher sich der Typus des Erziehers gestaltet, je vielfältigere Ansprüche an ihn gestellt werden, desto größer ist die Gefahr, eine dieser Richtungen übertreibend ins Verkehrte zu verfallen. Da erscheint der stutzerhafte Elegant, der mit Lackstiefeln und modefarbener Krawatte in die Schule kommt. Da erscheint der „stramme“ Reserveoffizier, der das Ideal soldatischer

„Schneidigkeit“ in den Klassenunterricht überträgt. Da erscheint endlich der korrekte „Lehrbeamte“, der seine Aufgabe so unpersönlich wie möglich erledigt und seine Würde durch vornehme Abgeschlossenheit zu wahren sucht. Und ist auch hier wie überall das ausgeprägte Extrem selten, die Richtung auf dasselbe ist häufig genug erkennbar. Dennoch wird man im ganzen in der Ausbildung des heutigen Erziehertypus gegenüber dem des gelehrten Pädagogen einen Fortschritt zu freierer und vielseitigerer Menschlichkeit erblicken dürfen. Das theoretische Wissen des Lehrers ist nicht unsicherer geworden, weil es sich mehr auf lebendige Anschauung und persönliche Erfahrung stützt, seine Pflichttreue ist nicht geringer, weil sie sich weniger pedantisch äußert: er stellt erlebtes Wissen und durchdachte Erfahrung in den Dienst der Jugend; er will mit seiner ganzen Persönlichkeit, nicht nur mit seiner wissenschaftlichen Arbeit vorbildlich wirken.

Haben wir nun mit den eben entworfenen Umrissen uns das Idealbild des Erziehers, wie es den verschiedenen Zeitaltern vorschwebte, vor Augen gestellt, so leuchtet es freilich ein, daß dieses Ideal uns in der Welt der Tatsachen ebenso selten und ausnahmsweise wie irgendein anderes vollkommen verwirklicht entgegentritt. Es gibt die Richtung an, welche dem Bedürfnis eines Volkes, einer Zeit entspricht, das Ziel, welches dem Erzieher vorschwebt, wenn er an sich selbst arbeitet. Wie nahe er diesem Ziele kommt, wie weit er hinter ihm zurückbleibt, das hängt von persönlichen Anlagen und allgemeinen Verhältnissen ab, und verkennen läßt es sich nicht: gerade zu der Vollendung des zuletzt entworfenen Bildes muß eine Reihe von inneren Eigenschaften und äußeren günstigen Umständen zusammenkommen, die das Leben nicht allzu häufig hervorbringen wird. Aber einige Forderungen gibt es, die unter allen Umständen erfüllt werden müssen, wenn eine wirkliche Erziehung, ein erziehender Unterricht zustande kommen soll, Forderungen, die für jeden der geschilderten Typen gleichmäßig gelten, und die wir daher

insbesondere auch an den heutigen Pädagogen zu richten haben. Welches sind diese? Der Beantwortung dieser Frage wollen wir uns nunmehr zuwenden.

Ich rede hier nicht von Pflichttreue oder Liebe zum Beruf. Das sind selbstverständliche Dinge, die bei keiner Tätigkeit fehlen dürfen, wenn sie etwas taugen soll: der Richter und der Arzt, der Künstler und der Handwerker brauchen sie gerade so wie der Lehrer. Etwas anders steht es schon, wenn von dem Erzieher Begeisterungsfähigkeit, ja geradezu Begeisterung für seinen Gegenstand gefordert wird. Es ist freilich nur eine Temperamentseigenschaft, die hier in Rede steht: niemand kann sie sich geben, der sie nicht besitzt; und man wird andererseits nicht daran zweifeln, daß Klarheit des Erkennens und Geschicklichkeit der Darstellung auch ganz wohl ohne sie denkbar sind, ja durch eine gewisse Kühle der Betrachtungsart in den meisten Fällen geradezu gefördert werden. Denn die wünschenswerte Vereinigung: kalter Kopf und warmes Herz findet sich nun einmal verhältnismäßig selten. Allein soviel ist gewiß, daß die höchste Wirkung im Unterricht wie in aller Erziehung nur dann erreicht wird, wenn der Lehrer eine starke innere Wärme nicht bloß besitzt, sondern ihr auch Ausdruck zu geben vermag — das ist es nämlich, was hier eigentlich gemeint ist —, und wenn er somit imstande ist, die Begeisterung seiner Schüler zu entzünden. Wem diese Gabe fehlt, der wird auf jene höchste pädagogische Wirkung freilich von vornherein verzichten müssen. Allein auch er kann immer noch genug besitzen, was seine Lehrtätigkeit ihm selbst und anderen ersprießlich macht. Eine Grundbedingung für den Lehrerberuf ist somit der Enthusiasmus und die Fähigkeit der begeisterten Rede nicht.

Eine solche Grundbedingung nun aber, und zwar diejenige, welche, richtig verstanden, alle anderen in sich schließt, ist es, was mit dem Worte A u t o r i t ä t bezeichnet wird. Ohne Autorität helfen dem Lehrer weder Geist noch Gaben, ohne sie ist keine erzieherische Einwirkung und am wenigsten ein ersprießlicher Klassenunterricht möglich.

Von dem Wesen der Autorität und ihrer pädagogischen Bedeutung im allgemeinen ist bereits im dritten Kapitel die Rede gewesen. Die Wichtigkeit aber, die sie für den Lehrer im Schulunterricht hat, erheischt noch eine besondere Erörterung.

In aller Autorität liegt etwas Unmittelbares und Gefühlsmäßiges, ja oft beruht sie ganz und gar auf solchen Faktoren. Wie die Natur überhaupt einzelnen Menschen Gewalt über ihre Mitmenschen verliehen hat, so gibt es auch Lehrer, die vom ersten Augenblick an die Klasse, in die sie eintreten, beherrschen, ohne jede Gewaltanstrengung, mit ruhiger Selbstverständlichkeit und angeborener Sicherheit. Aber diese natürliche Autorität bildet nicht die Regel, sondern die Ausnahme, und es stände schlimm um den Anfänger im Lehrerberuf, wenn er ausschließlich auf die Alternative angewiesen wäre, ob er sie mitbringt oder nicht. Denn am Ende traut sie sich jeder zu; wenn er aber Gelegenheit hat, die Erfahrungsprobe zu machen, so ist es in der Regel für die Berufswahl zu spät, und er müßte sich, wenn die Probe schlecht ausfällt, mit den Qualen einer verfehlten Stellung abfinden. Allein zum Glück für die Mehrzahl der Lehrer steht die Sache nun doch nicht so, daß hier alles von den Gaben der Geburt abhinge. Autorität kann erworben werden, ja sie wird durch bestimmte Mittel unfehlbar erworben. Freilich, man täuscht sich leicht über die Natur dieser Mittel, und daher mag es kommen, daß so viele Lehrer der Autorität, der wahren und innerlichen wenigstens, entbehren und mit einer äußeren, durch disziplinarische Maßregeln erzwungenen Unterordnung vorlieb nehmen müssen.

Schwach steht es mit jedem Ansehen, das sich ganz oder vorwiegend auf gewaltsame Mittel stützt, auf Schreien, Strafen, Brutalisieren in irgendeiner Form. Man kann sie in den unteren und mittleren Klassen nicht immer entbehren — auf der obersten Stufe muß man ohne sie auskommen —, aber sie müssen und werden von dem tüchtigen Lehrer nur in Ausnahmefällen angewendet werden. Gewaltmittel nützen

sich ab, und alles Schreien und Schimpfen, alle Disziplinarstrafen zumal verlieren ihre Schrecknisse, wenn sie alltäglich werden. Auf einige Zeit und, wenn der Lehrer konsequent ist und des Kriegszustandes nicht selber müde wird, sogar auf lange Zeit mögen sie immer noch hinreichen, einen äußerlichen Gehorsam zu erzwingen, aber dieser Gehorsam wirkt weder erzieherisch — da er eben erzwungen und widerwillig ist — noch ist auf seine Dauer mit Sicherheit zu rechnen. Mir schwebt auch hier ein lehrreicher Fall aus meiner eigenen Schülerzeit vor Augen. Einer unserer Lehrer hatte sich von seinem Eintritt in die Anstalt an durch ein rauhes, ja brutales Wesen, durch häufige und empfindliche Strafen in den Ruf unerbittlicher Strenge gebracht; seine Stunden waren Muster an Disziplin, er wurde von der Quarta bis zur Prima herauf gleichmäßig gefürchtet, aber freilich auch ebenso gleichmäßig gehaßt. Eines Tages — der geschilderte Zustand hatte etwa zwei Jahrzehnte gedauert, und der Mann war bereits ergraut — war der Bogen überspannt: bei einer seiner üblichen Brutalitäten brach in der Prima eine Revolte aus, und nun zeigte sich, daß der allgemein Gefürchtete in Wirklichkeit ein Schwächling war, den nur die eigene innere Unsicherheit in die Position des gefürchteten Schultyrannen hineingetrieben hatte: er gab klein bei und knickte zusammen, und von dieser Stunde an war es mit aller Autorität ein für allemal vorbei. Da weder Strafen noch Schelten mehr fruchten wollte, so schlug er jetzt ins Gegenteil um; er suchte sich die Gunst seiner Schüler durch ein gemacht humoristisches Wesen, durch Anekdotenerzählen und durch gelegentliche Cynismen zu erwerben, — mit welcher Wirkung, läßt sich denken. So war der bemitleidenswerte Mann seine letzten Jahre hinpurch das Gespött seiner Schüler und die komische Person der Schule: ein warnendes Beispiel dafür, daß innere Unsicherheit und Schwäche nicht wohl tut, sich hinter äußeren Gewaltmitteln zu verbergen, und daß die wahre Autorität auf die Dauer durch Brutalität nicht ersetzt werden kann.

Übertriebene Strenge ist ein schlechtes Mittel, sich

Autorität zu erwerben; nicht viel besser aber ist das überlegen ironische Wesen, das manchem Lehrer von Natur oder durch Gewohnheit eignet. Zwar gibt es eine Art von gutmütigem Humor, der von den Schülern als solcher empfunden und geschätzt wird, als Straf- und Zuchtmittel kommt man jedoch nicht allzu weit damit; selbst derjenige, der davon im Augenblick betroffen wird, pflegt in das allgemeine Lachen einzustimmen und sich auf diese Weise über die kleine Unannehmlichkeit wegzuhelfen. Sobald aber die Schüler die Absicht, zu verletzen, merken oder vermuten, regt sich eine begreifliche Abneigung einer Überlegenheit gegenüber, gegen die sie sich zu wehren in keiner Weise imstande sind. Daher ist es zwar richtig, daß man, wenigstens in den oberen Klassen, mit Ironie immerhin mehr erreicht als mit äußerlichen Strafen und Schelten, aber andererseits führt sie, wenn man sie öfter als ausnahmsweise anwendet, auch mit Sicherheit dahin, die jungen Leute abzustoßen, ja zu erbittern und jeden inneren Kontakt mit ihnen unmöglich zu machen. Man wird hier hoffentlich nicht das Beispiel des Sokrates ins Treffen führen, dessen Haupterziehungsmittel bekanntlich die Ironie war. Will man es doch, so möge man jedenfalls nicht vergessen, daß Sokrates zunächst sich selber ironisierte und erst hierdurch mittelbar auch auf seine Schüler und Mitunterredner humoristische Schlaglichter fallen ließ. Alles absichtliche Hervorkehren der Überlegenheit, überhaupt alles gespreizte Wesen untergräbt die eigene Autorität, statt sie zu begründen. Noch mehr freilich tut das ein lauerndes Mißtrauen, das den Widerstand zu erwarten scheint und dadurch herausfordert. Natürliche Einfachheit des Auftretens, ruhige Sicherheit, die den Gehorsam als etwas Selbstverständliches voraussetzt, ist zweifellos diejenige äußere Haltung, die am meisten dazu angetan ist, Autorität zu erwerben oder zu erhalten, den Gedanken an Ungesetzlichkeit und Widerstand gar nicht erst aufkommen zu lassen. Denn nur der Lehrer hat wirklich Disziplin, dessen Schüler gar nicht auf die Idee kommen, daß man ihm auch nicht gehorchen könnte. In

Ausnahmefällen, wo etwa ein neuer Lehrer vor eine schlecht disziplinierte Klasse tritt und von vornherein auf Widersetzlichkeiten stößt, oder wo er verborbene Elemente unter den Schülern vorfindet, wird er freilich nicht zaudern, im eigentlichen Sinne des Wortes „exemplarisch" zu strafen, auch wohl gelegentlich einmal mit der Gewalt der Stimme zu wirken; im allgemeinen aber vermag auch in solchen Fällen eine ruhige Festigkeit der Abwehr mehr als alles gewaltsame Gebaren. Langjährige Gewohnheit des Unterrichtens verleiht diese Festigkeit in den meisten Fällen, aber auch der Anfänger vermag sie wohl an den Tag zu legen, — zunächst wenigstens äußerlich, bis er sie sich innerlich zu eigen gemacht hat. Dabei ist es auffallend, wie wenig die äußere Erscheinung dazu beiträgt, das Ansehen des Lehrers auf die Dauer zu stützen oder auch zu schädigen. Ich kannte einen großen und ansehnlichen, seiner stattlichen Schönheit wegen bekannten Mann, der von Anfang bis ans Ende seiner Laufbahn zum Kindergespött gedient hat; und derjenige von allen Lehrern meiner Jugendzeit, der die unbeschränkteste Autorität über uns Schüler hatte — es war der bekannte Physiker Schellbach —, war ein Männchen unter Mittelgröße mit barocken Bewegungen und gänzlich unscheinbar. Auch die kleinen lächerlichen oder doch wenigstens auffälligen Gewohnheiten, welche die natürliche Lachlust der Jugend reizen und in die bei der langjährigen und gleichmäßigen Wiederholung derselben Tätigkeit gerade der Schulmeister so leicht verfällt, sind für die Aufrechterhaltung der Autorität nicht wesentlich. Man wird freilich gut tun, sich nach Möglichkeit davor zu hüten, aber das Entscheidende ist auch dies nicht; es gibt Lehrer genug, die trotz solcher Gewohnheiten doch einen tiefen Respekt bei ihren Schülern genießen, wie denn überhaupt Spottlust und Hochachtung gerade in den Gemütern der Jugend sich keineswegs ausschließen. —

Alles in allem: wahre Autorität, die zugleich den festesten Grund für alle Disziplin bildet, ist selbst nichts Äußerliches und läßt sich nicht durch äußere Mittel erzwingen; nur

auf innerlichem Wege kann man sie erreichen. Zwei Eigenschaften sind es, die zusammenkommen müssen, um sie zu begründen. Wer diese beiden besitzt, der braucht um Äußerlichkeiten nicht bange zu sein: die echte Autorität ist ihm auf die Dauer gewiß. Beide scheinen freilich selbstverständlich; denn sie sind zugleich auch an sich die Grundbedingungen für jeden, der überhaupt lehren und bilden will. Sie lauten: Kenntnis der Sache und Kenntnis der Schüler. —

Ohne überlegene Sachkenntnis kann man nicht unterrichten, am wenigsten eine ganze Klasse; gibt sich der Lehrer nach dieser Richtung hin Blößen, so ist es begreiflich, daß sein Lob und sein Tadel nicht mehr als voll angesehen werden, kurz, daß er nichts gilt. Übertriebener Ängstlichkeit bedarf's auch hier freilich nicht: die Schüler wissen ganz wohl zu unterscheiden, was ein gelegentlicher lapsus memoriae ist und was wirklicher Mangel an Kenntnissen. Wo sie sichere Beherrschung der Sache wahrnehmen, da schadet es der Autorität des Lehrers nicht, wenn er gelegentlich einen Irrtum begeht, am wenigsten, wenn er ihn selbst eingesteht. Noch besser wirkt es freilich, wenn er in dem einzelnen Fall, wo er sich auf sein Gedächtnis nicht verlassen kann, das ruhig und offen erklärt. Die Schüler fühlen ganz wohl, daß ein solches Geständnis — es muß natürlich vereinzelt bleiben — nur ein Zeichen von Sicherheit und Kraftbewußtsein ist. Auch sehen sie, daß es dem Lehrer mehr um die Wahrheit als um seine Person zu tun ist, und das erwirbt stets Hochachtung.

Und das zweite, was not tut, noch mehr fast als jenes erste, ist Verständnis für die Jugend, Kenntnis dessen, was in der Seele des Schülers vorgeht. Es scheint wenig, aber es ist viel, was hier gefordert wird. Es scheint wenig: denn die Instinkte und Triebe des Knaben, des angehenden Jünglings sind so einfacher Natur, sie wiederholen sich mit solcher Regelmäßigkeit, daß man glauben könnte, hier bedürfe es nur geringen Scharfblicks, nur kurzer Erfahrung, um Bescheid zu wissen. Aber das ist ein täuschender Schein: nur was an

der Oberfläche liegt, tritt leicht zutage; was in der Tiefe der jungen Seelen, was in der Wurzel des werdenden Wesens sich regt, das bleibt häufig genug auch einem sonst scharfblickenden Auge verborgen. In gewisser Hinsicht ist es viel schwerer, einen Knaben oder Jüngling zu erkennen und richtig zu beurteilen als einen Erwachsenen. Denn wenn junge Menschen im allgemeinen weniger geneigt und fähig sind, sich zu verstellen, so verschließen sie sich dafür umso spröder und empfindlicher in sich selbst, und wenn ihnen nicht, wie welterfahrenen Männern, berechnende Überlegung den Mund verschließt, so ist es dafür eine Art von Scheu und Scham, die sie treibt, ihr Inneres zu verhüllen, wie man seinen Körper verhüllt. Vor allem aber: auch wenn sie sich geben wollen, wie sie sind, so vermögen sie's nicht, weil sie mit sich selbst nicht Bescheid wissen. „Wer kennt sich selbst — wer weiß, was er vermag?" Dies Wort gilt doppelt von der Jugend; sie ist sich notwendigerweise selbst ein Geheimnis und bleibt es bis zu einem gewissen Grade auch dem treusten Beobachter und Erzieher. Ist der Knabe doch in fortdauernder Entwicklung begriffen, in einem Flusse seines ganzen Seins, der mit jedem neuen Jahre, für ihn selbst und andere überraschend, neue Eigenschaften zutage hebt, gute und böse, oft solche, die vorher auch das schärfste Auge kaum im schwachen Keime entdecken konnte, während andere, die bereits fest eingewurzelt schienen, ebenso plötzlich absterben und verschwinden. Oft erweist sich eine solche Veränderung als vorübergehend und rein durch bestimmte Stadien der körperlichen Entwicklung hervorgerufen, oft aber gestaltet sie dauernd Geist und Charakter um. Manches, was den Erzieher mit Sorge erfüllt, was er jahrelang vergeblich bekämpft hat, verschwindet auf diese Weise plötzlich und wie von selber; manches freilich auch, woran er seine Freude gehabt hat, dorrt ab und ist trotz aller Mühe nicht lebendig zu erhalten. Der Blick also für die inneren Unterschiede der verschiedenen Altersstufen ist ein wesentliches Moment für den Erzieher, und vor allem ist es die Pubertätszeit, die ihm

die wichtigsten und schwierigsten Aufgaben stellt. Hier gilt es, die seltsamen, oft gar nicht bestimmt faßbaren Zustände, die Stimmungen und Neigungen, die Verirrungen und Hemmnisse, die dieser Übergang zeitigt, nach Gebühr zu berücksichtigen; die Gefahren, die darin liegen, nicht zu übersehen, aber auch nicht übertrieben hoch anzuschlagen; rechtzeitig abzuschneiden, was durch entschiedenes Entgegentreten abgeschnitten werden kann, aber andererseits auch die Kräfte, die eigenen wie die des Zöglings, nicht in fruchtlosem Kampf gegen Erscheinungen abzunutzen, die nur aus der Eigenart der Entwicklungsjahre hervorgehen und mit der Zeit von selber fortbleiben. Hier heißt es, sich klar zu machen, wie nahe im beginnenden Jünglingsalter Leidensfähigkeit und Leichtsinn beieinander liegen: ein jeder junge Mensch trägt wie Goethes Gretchen „halb Kinderspiele, halb Gott im Herzen“, und sehr verfehlt wäre der Schluß, daß überall, wo die eine Seite stark hervortritt, die andere schwach entwickelt sein müßte.

Dies alles erschwert schon das Verhältnis des Erziehers zum einzelnen Zögling. Neue Schwierigkeiten aber treten mit dem Massenunterricht ein. Denn weit spröder und verschlossener pflegt sich hier der Schüler dem Lehrer gegenüber zu verhalten. Die disziplingemäßen Formen des Verkehrs, Furcht vor der Strafgewalt der Schule und Scheu vor den Mitschülern vereinigen sich, um ihn zu nötigen, sein persönliches Wesen möglichst wenig hervortreten zu lassen, es gleichsam mit einem Panzer zu umgeben. Aber auch wenn der Knabe, der Jüngling gar nicht die Absicht hat, sich anders zu geben, als er ist: er *ist* tatsächlich ein anderer in der Masse, als allein im elterlichen Hause oder auch im Einzelverkehr dem Lehrer gegenüber. Es ist das eine Erscheinung allgemein menschlicher Art, die aber bei jungen Leuten noch weit deutlicher hervortritt als bei Erwachsenen. Die Gemeinschaftsgefühle wirken in der Jugend am stärksten, sie gestalten den Knaben völlig um, solange er sich in der Gemeinschaft der Mitschüler befindet, und diese Umgestaltung

ist zumeist keine vorteilhafte. Der Ernste wird hier zum Kinde, der Ehrliche zum Lügner, der Zurückhaltende wird dreist und mutwillig. Die Ausgleichung ist zum Teil rein unwillkürlich und instinktiv, zum Teil auch beabsichtigt und erstrebt: der Schüler will sich nicht von seinesgleichen unterscheiden, wenigstens diesen selbst und dem Lehrer gegenüber nicht. Dabei ist es seltsam, zu sehen, wie nahe hier häufig der sprödeste Individualismus und die schwächlichste Nachgiebigkeit nebeneinander liegen: gerade die jungen Leute, die sich innerlich am entschiedensten ihrer Eigenart bewußt sind, suchen oft am meisten darin, es äußerlich den anderen gleich zu tun und nichts vor ihnen vorauszuhaben. Ja, nicht selten findet man, wenn man auf den Grund geht, eine hochmütige Geringschätzung der Genossen und ihres Treibens bei Schülern, die nichts Angelegeneres zu haben scheinen, als eben dieses Treiben mitzumachen.

Man wird zunächst der Meinung sein, daß der Erzieher, um solcher Schwierigkeiten Herr zu werden, nur der Erfahrung bedürfe, und daß diese sich mit Zeit und Übung von selber einstelle. Allein gerade die Erfahrung zeigt, daß dem nicht so ist. Man kann keineswegs behaupten, daß ältere Lehrer im allgemeinen besser in der Seele ihrer Schüler Bescheid wüßten als jüngere; und sicher ist es, daß, wer in den ersten Jahren seiner Tätigkeit nicht zu einer innerlicheren Berührung mit seinen Schülern kommt, später erst recht nicht dazu gelangt. Die Fähigkeit, sich in den Zustand junger Seelen hineinzuversetzen, wird durch die Erinnerung an die eigene Jugendzeit mehr gefördert als durch noch so zahlreiche pädagogische Erfahrungen: die erstere kann durch die letzteren ergänzt, aber nicht ersetzt werden, und niemand wird so leicht ein guter Lehrer sein, der völlig vergessen hat, wie ihm dereinst als Schüler zumute war. Und so gut wie ganz versagt diesen höheren und komplizierteren Aufgaben der Erziehung gegenüber das Material, das die experimentelle und registrierende „Jugendkunde" bisher zusammenzutragen vermocht hat.

Was aber stärker und inniger als alles andere das Verständnis für die Jugend weckt und lebendig erhält, ist die Zuneigung zu ihr, die Freude an ihrem Wesen, die zu einer beständigen liebevollen Beobachtung führt, und die auch ihre Untugenden um ihrer Vorzüge willen gern in den Kauf nimmt. Man kann sie eine künstlerische, noch schärfer ausgedrückt, eine gärtnerische Freude nennen; denn es ist die Lust, die der Gärtner empfindet, wenn er seine Blumen, seine Bäume gedeihen sieht, wenn er beobachten darf, wie sie mit der stillen Kraft, die ihnen die Natur verliehen hat, in Frische und Schönheit wachsen und sich entfalten mit Blüten und Blättern, wenn auch mit Dornen und Stacheln. „Les premiers jours du printemps ont moins de grâce que la vertu naissante d'un jeune homme", mit diesen Worten gibt der tiefsinnige Vauvenargues solche Stimmung wieder. Wer von dieser unmittelbaren Freude an der Jugend nichts hat, der mag mit Menschen- und mit Engelzungen reden, ein Erzieher ist er nicht und wird es nie sein; er wird ebenso wenig arbeits- und hingebungsfreudige Schüler heranziehen, wie ihm selber die wahre Lust am Erzieherberuf aufgehen kann. Daher fordert Herbart mit Recht: „Man habe Sinn für alles, was Menschheit und Jugend Schönes und Anziehendes besitzen können. Der Melancholiker, dem dieser Sinn stumpf ward, meide lieber die Jugend; sie versteht nicht einmal, ihn mit gebührender Nachsicht zu betrachten." Glücklicherweise hat die Natur dafür gesorgt, daß die Freude an der Jugend den Wenigsten ganz fremd ist: mit den ursprünglichsten Trieben der Menschennatur auf das engste verwandt, ist sie im Keim bei jedem normalen Menschen vorhanden. Zum mindesten seinen eigenen Kindern gegenüber empfindet sie jeder, und es gilt für den Erzieher nur, diesen Keim zu entwickeln und zu einer dauernden Freudigkeit ausreifen zu lassen, die sein Tun und Verhalten der Jugend gegenüber bestimmt; es gilt für den Lehrer von Beruf vor allem, sich diese Freudigkeit durch den Zwang und Drill des Massenunterrichts nicht verkümmern zu lassen. Denn gewiß, sie

kann ihm durch langjährige, gleichförmige Gewohnheit, auch wohl durch Schwierigkeiten und widerwärtige Erfahrungen leichter als anderen Menschen abhanden kommen, und jedenfalls wird sie sich niemand so leicht im Laufe seiner Amtszeit erwerben, wenn er sie nicht von vornherein mit ins Amt bringt. Wer aber diese Freude an der Jugend warm und lebendig in sich fühlt, dem wird sie auch durch die ermüdende Gleichförmigkeit des Berufs nicht so bald abgestumpft werden, der wird sich auch den unerquicklichen Erscheinungen gegenüber den hellen Blick für das Ganze bewahren und den freien Humor, dem Grillparzer einmal den liebenswürdigen Ausdruck gibt:

„Das Unkraut, merk' ich, rottet man nicht aus, —
Glück auf, wächst nur der Weizen etwa drüber!"

Es versteht sich freilich, daß solche Nachsicht nicht zu schwächlicher Nachgiebigkeit führen darf: schlimm würde es sonst um die Autorität des Lehrers aussehen. Aber das rechte Verständnis für das Wesen der Jugend bewahrt auch vor einer Schwäche, welche junge Leute nicht verstehen, und für die sie keine Schonung haben. Wer seine Schüler k e n n t, wie er sie liebt, der wird mit der Zuneigung auch die Festigkeit zu verbinden wissen, die sie allein achten können, weil sie ihrer bedürfen.

Dieses aus Liebe entsprungene Verständnis für die Jugend, jene Kenntnis der Sache, von der wir oben sprachen: damit sind die Grundlagen für eine rechte Wirkung gegeben; wer diese beiden Anforderungen erfüllt, dem wird — man kann es wohl sagen — alles andere von selber zufallen.

Wie steht es nun mit der Erfüllung dieser Forderungen bei unseren heutigen Oberlehrern?

Daß sie durchweg oder doch fast durchweg ihren Unterrichtsstoff beherrschen, ja, daß sie in bezug auf ihre wissenschaftliche Bildung sehr hoch stehen, ist, wie wir uns mit Stolz sagen dürfen, in der ganzen Welt anerkannt. Altbewährte Universitätseinrichtungen, ein freier, aber durch die

Praxis nach bestimmten Gesichtspunkten geregelter Studiengang, ein strenges und nach jeder Richtung hin anspruchsvolles Examen sorgen dafür, daß die gelehrte Bildung unserer Lehrer nicht flacher wird, weil sie sich nicht mehr wie früher auf Theologie und klassische Philologie beschränkt, und weil die einzelnen Gebiete, auf die sie sich erstreckt, umfangreicher geworden sind.

Anders aber steht es mit dem zweiten Punkte, der Kenntnis der Schüler und dem Verständnis für sie. Zwar darf man auch hier einen entschiedenen Fortschritt gegen frühere Zustände anerkennen. Wir haben vorhin gesehen, daß es der Einseitigkeit, mit welcher sich in der Zeit vor 1870 der Typus des gelehrten Erziehers entwickelt hatte, zuzuschreiben war, wenn die Lehrer an unseren höheren Schulen zumeist gerade hier ihre schwache Seite hatten. In der allgemeineren, weltmännischen Bildung der heutigen Oberlehrer, in ihrer freieren und vielseitigeren Lebensart liegt es schon begründet, daß sie mehr Menschenkenntnis überhaupt und somit auch mehr Verständnis für die Jugend in den Unterricht mitbringen; und so begegnet man dem gelehrten Bücherwurm, der seinen Schülern gegenüber völlig ratlos, weil völlig fremd, ist, jetzt nur noch vereinzelt, als einer Art von fossilem Überrest aus einer vergangenen Epoche. Dennoch aber wird es keinem schärfer blickenden Kenner unserer höheren Lehranstalten entgehen, daß es auch jetzt noch bei den meisten unserer Lehrer mit dem Verständnis für ihre Schüler, für alles das wenigstens, was die Eigenart und die besondere Entwicklung des Einzelnen bestimmt, nur schwach bestellt ist[1]). Wie

[1]) Charakteristisch ist z. B. die wegwerfende Art, wie ein Mann von O. Jägers Stellung und Namen über individuelle Behandlung der Schüler sprechen konnte, und dazu in einem Buche, das nicht wenigen als ein Inbegriff pädagogischer Weisheit gilt oder doch noch vor kurzem gegolten hat. (Aus der Praxis, Wiesbaden 1883, S. 33.) Sein „pädagogisches Testament" hat freilich ein unbestrittenes Verdienst in der teils ernsten, teils satirischen Bekämpfung der pädagogischen Phrase und der falschen Systematik im Unterricht; aber es schießt andererseits

selten vernimmt man einmal eine Äußerung, die auf eindringender Beobachtung, auf intimerer Kenntnis der Individualität beruht; wie flach und schablonenhaft sind die Urteile, die man oft von gewissenhaften und ernsten Männern zu hören bekommt, wie oft straft sie das spätere Leben Lügen! Wenn in der Entwickelung eines Schülers aus inneren Gründen Hemmnisse eintreten, wie selten merkt der Lehrer etwas von diesen Gründen, wie viel seltener noch weiß er zu raten und zu helfen! Da wird alles in die bereitstehende Schablone der Schulzensur gepackt: Aufmerksamkeit und Fleiß haben nachgelassen, das sittliche Betragen jedoch ist lobenswert geblieben, oder auch umgekehrt; — als ob damit irgend etwas getan wäre! Die meisten Lehrer nehmen die Verpflichtung zu diesen Urteilen sehr ernst und gewissenhaft; aber nur wenige gibt es, die einen entsprechenden Wert auf die ruhige und zunächst ganz kritiklose Beobachtung ihrer Schüler legen, die wissen, daß ein wirklicher Wert ihren Urteilen nur zukommt, wenn sie aus einer solchen Beobachtung hervorgegangen sind. „Daß ihr Menschen, um von einer Sache zu reden, gleich sprechen müßt: das ist töricht, das ist klug, das ist gut, das ist bös! Und was will das alles heißen? Habt Ihr deswegen die Verhältnisse einer Handlung erforscht? Wißt Ihr mit Bestimmtheit die Ursachen zu entwickeln, warum sie geschehen mußte? Hättet Ihr das, Ihr würdet nicht so eilfertig mit Eurem Urteil sein." Dies Wort des jungen Goethe sollte sich vor allem der Pädagoge gesagt sein lassen. Ruhiges Beobachten statt des schnell zufahrenden Urteils ist das erste Kennzeichen jedes wahren Erziehers und die erste Bürgschaft für das Gelingen. Wie viele aber sind überhaupt imstande, in dieser Weise zu beobachten?

---

auch weit über dieses Ziel hinaus und lehnt nicht nur die „großen Worte", sondern vielfach auch große Gesichtspunkte geradezu ab; dafür wird denn einer behaglich selbstzufriedenen Beschränkung auf das, was des Dienstes ewig gleichgestellte Uhr erfordert, offen das Wort geredet (z. B. S. 34 Nr. 142). Der frische Ton des Buches sollte über eine gewisse Enge und Starrheit des Inhalts nicht hinwegtäuschen.

Schon Rousseau vermißte die Fähigkeit dazu bei Lehrern wie bei Vätern; und wer möchte behaupten, daß dies Urteil heute nicht mehr gerechtfertigt sei?[1])

Suchen wir nach den Gründen dieser befremdlichen Erscheinung, so läßt sich freilich nicht verkennen, daß im Wesen des Schulunterrichtes und der Massenerziehung überhaupt etwas liegt, was auf das Urteil des Erziehers verflachend wirken muß. Vorherrschen darf und soll ja das individuelle Moment hier nicht; schon deshalb nicht, weil, wie wir früher gesehen haben, der Gemeinschaftsunterricht zugleich eine Vorbereitung für das Gemeinschaftsleben ist. Und dann: wer viele Schüler auf einmal zu leiten hat, der ist darauf angewiesen, zunächst das zu beachten, was ihnen allen gemeinsam ist; und wer diesen Vielen noch dazu bestimmt vorgeschriebene und abgegrenzte Lehrstoffe beibringen soll, der muß notwendigerweise eben diese Aufgaben und nicht die pädagogische Beobachtung und Behandlung des einzelnen Schülers zuerst ins Auge fassen. Da ist es wohl begreiflich, wenn die überlieferte Schablone der Urteilsbildung nach Fehlerzahlen und „Leistungen“ als ein willkommenes und im großen Ganzen ausreichendes Mittel betrachtet wird, um das Urteil über einen Schüler, das Verständnis, das seine Lehrer sich von seiner Persönlichkeit erworben haben, zum Ausdruck zu bringen. Hier tritt uns zum erstenmal eine Tatsache entgegen, die uns weiterhin noch eingehender beschäftigen wird, die Tatsache nämlich, daß der oft und regelmäßig wiederkehrende Zwang zu einem schematisch formulierten Urteil, wie ihn die Einrichtung unserer Schulen dem Lehrer auferlegt, vom pädagogischen Standpunkt betrachtet sich als ein Übel darstellt, weil er verflachend auf das Erziehungsverfahren einwirkt. Damit aber finden wir uns bereits der zweiten jener Fragen gegenüber, die wir im Beginn

[1]) „Je voudrais qu'un homme judicieux nous donnât un traité de l'art d'observer les enfants. Cet art serait très important à connaître: les pères et les maîtres n'en ont pas encore les éléments.“ Emile S. 213.

dieses Kapitels aufgeworfen haben, der Frage nach dem Unterrichtsverfahren.

Bevor wir uns jedoch diesem zuwenden, erübrigt ein Wort über die Vorbildung der Oberlehrer. Dasjenige freilich, was über die theoretische Seite dieser Vorbildung im einzelnen zu sagen ist, wird sich am ungezwungensten bei der Betrachtung des Hochschulunterrichts ergeben. Dort werden wir sehen, wie weit die fachwissenschaftliche Ausbildung, welche die Universitätsstudien vermitteln, mit den Anforderungen, welche die höhere Schule an ihre Lehrer stellt, zusammenfällt und wie weit etwa bisher ungedeckte Bedürfnisse übrig bleiben. Dort wird uns die Notwendigkeit ausgedehnterer philosophischer und pädagogischer Studien neben der Beschäftigung mit den Sonderfächern entgegentreten. In unserem jetzigen Zusammenhang werden wir uns daher im wesentlichen auf die praktische Ausbildung beschränken können[1]).

Daß eine solche überhaupt nötig ist, kann man heut nicht mehr als fraglich betrachten. Die Vorstellung, daß zur Vorbereitung für die Aufgabe des Pädagogen nichts gehöre als das Studium der Wissenschaft, die er lehren solle, entsprach ganz und gar der gelehrten Epoche wie sie oben (besonders S. 230) geschildert worden ist. In dem Maße wie sich in Erziehungs- und Bildungsfragen ein praktischer Sinn bei uns zu regen begann, mehrten sich auch die Stimmen, welche darauf drangen, die wissenschaftliche Vorbildung des Oberlehrers durch eine pädagogisch praktische zu ergänzen, und heute wird die

[1]) „Die wissenschaftliche (d. h. theoretisch-pädagogische) und praktische Vorbildung für das höhere Lehramt" behandelt in eingehender monographischer Darstellung W. Fries in Baumeisters „Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen" II 1 B. (2. umgearb. Auflage. München 1910.) Jeder, der sich mit dieser Frage beschäftigt, ist dem Verf. für die reichhaltige und belehrende Arbeit zu Dank verpflichtet, auch wenn er, wie ich, sein Urteil nicht immer teilt.

Berechtigung dieses Verlangens schwerlich noch von irgend einer Seite in Zweifel gezogen. Wohl aber ist die Kontroverse darüber noch nicht völlig verstummt, ob diese Vorbildung mit den Universitätsstudien oder mit dem Eintritt ins Amt zu verbinden sei. Die preußische Regierung hat sich bei der Regelung im Jahre 1890 mit Recht für das zweite entschieden[1]). Ganz abgesehen davon, daß unsere Fakultäten ihrer ganzen Organisation nach keine Stätte für eine praktische Ausbildung darbieten, so kann überhaupt praktische Tüchtigkeit sich nur an praktischem Handeln entwickeln, daher ist nur der Eintritt in die Praxis der richtige Zeitpunkt, um den Grund für sie zu legen. Die Errichtung von Seminaren in Anschluß an höhere Lehranstalten ist mithin prinzipiell das sachgemäße und richtige: sie hat sich als Gesamteinrichtung während der zwei Jahrzehnte ihres Bestehens im ganzen und großen bewährt.

Freilich kann man dieses günstige Urteil nicht auf alle Einzelheiten des üblichen, in Preußen durch die Ordnung von 1908 kodifizierten Verfahrens übertragen. Hier findet sich neben Richtigem und Sachgemäßem auch mancherlei Zweifelhaftes und Anfechtbares. Im Mittelpunkt der praktischen Ausbildung steht wohl überall ein vernünftig geregeltes Hospitieren bei älteren und bewährten Lehrern und im Anschluß daran die Anfänge des eigenen Unterrichts unter Leitung und Aufsicht ebensolcher erfahrenen Amtsgenossen. Diese Art der Einführung ist nicht erst durch das Seminar begründet worden: wie sie der Natur der Sache entspricht, so lag sie schon früher dem gesetzmäßigen Probejahr zugrunde. Nur daß im Seminar mehr Ernst damit gemacht wird als das damals geschah, wo der Kandidat sehr oft den nominellen Leiter seines Unterrichts einfach vertrat

[1]) Die damals erlassene „Ordnung der praktischen Ausbildung der Kandidaten für das Lehramt an höheren Schulen" ist einige Jahre später (1908) durch eine eingehende Neuregelung weitergeführt und ersetzt. Ich führe beide nach der von Fries herausgegebenen Sammlung (Halle 1908) an.

und tatsächlich sich selbst überlassen blieb (was auch jetzt noch im zweiten Jahre der Ausbildung vielfach der Fall ist). Die Traditionen der Unterrichtsmethoden aus eigener Anschauung kennen, durch eigene Übung beherrschen zu lernen, wird immer die Grundlage für jede praktische Lehrerbildung sein müssen, und die individuelle Gestaltung, die diese Traditionen in der Praxis tüchtiger und denkender Pädagogen — nur solche kommen hier in Betracht — erhalten, ist zugleich das beste Mittel, um zum Nachdenken über didaktische und pädagogische Methoden und Fragen und zur Arbeit an der Ausbildung eines eigenen individuellen Könnens anzuregen. Auch sollte das Hospitieren auf alle Klassen ausgedehnt werden, damit der künftige Oberlehrer von vornherein einen Überblick über den Gesamtorganismus der Schule und zugleich über die für die Behandlung der Schüler wie der Stoffe entscheidenden Unterschiede der Altersstufen erhält.

Neben dieser natur- und vernunftgemäßen Methode der Einführung haben nun aber die Vorschriften der Behörde die „Lehrprobe" oder „Probelektion" von den Lehrerbildungsanstalten übernommen. Schon bei der Betrachtung dieser letzteren (S. 215) habe ich meine Bedenken gegen die Einrichtung geäußert und schon dort darauf hingewiesen, daß sie gleichwohl durch den Massenbetrieb der Lehrerseminare notwendig wird, damit aber für die kleineren Gymnasialseminare keineswegs gerechtfertigt ist. Die Bedingungen der Probelektion sind unnatürlich und weit schwieriger als die einer gewöhnlichen Lehrstunde. Schon für einen älteren und taktfesten Lehrer wäre es immerhin eine Zumutung, in Gegenwart von einem halben Dutzend kritisierender Kollegen zu unterrichten. Für den Anfänger aber gar kann dies beständig wiederkehrende gegenseitige Kritisieren unmöglich ein Mittel sein, ihm Sicherheit zu verleihen und seine Methode zu festigen: es muß die Bescheidenen zaghaft machen, wenn ihm alle Abweichungen von der Norm aufgemutzt werden, und den Eingebildeten noch eingebildeter,

wenn er immer wieder in die Lage kommt, anderen ihre Fehler vorzuhalten. Da ist denn doch das wohlwollende und sachkundige Urteil eines älteren und wirklich maßgebenden Mannes sicherlich bildender und wirksamer. Und ebenso wird die Besprechung mit einem solchen fruchtbarer sein, als die Kritik in der allgemeinen Sitzung.

Ähnliche Bedenken gelten von der „Präparationsskizze" („Unterrichtsskizze"), welche die Behörde, allerdings nicht ohne Einschränkung, verlangt[1]). Von den Kandidaten, wie von jedem Lehrer wird man fordern, daß er den Stoff seiner Lehrstunde beherrscht und ihn sich, soweit es zu diesem Zwecke nötig ist, vorher ins Gedächtnis zurückruft; man wird ferner mit Recht beanspruchen, daß er sich den Gang, in dem er unterrichten will, in den Hauptzügen vorher zurecht gelegt hat und dabei die Zeit, die ihm zur Verfügung steht, in Rechnung zieht. Ist aber eine Präparation in diesem Sinne allerdings erforderlich, so ist es gänzlich überflüssig, ja für die lebendige Entwickelung des Unterrichts geradezu hinderlich, den Vorentwurf bis in die Einzelheiten festzulegen und ein Schema der Stunde zu entwerfen, ehe sie noch gegeben ist. Ein solches Schema hat in den meisten Fällen noch nicht einmal dann wirklich instruktiven Wert, wenn es nach der Stunde als Zusammenfassung entworfen ist, — wie die üblichen Veröffentlichungen von „Lehrproben" unfreiwillig beweisen. Eine Lehrstunde muß man eben erleben, wenn man sie kennen will, d. h. man muß sie selbst erteilen oder unmittelbar mit ansehen, sonst geht es dem Adepten wie dem Schüler im Faust: „Er hält die Teile in seiner Hand, fehlt leider nur das geistige Band."

Erweisen sich diese Einrichtungen somit als überflüssig, ja störend, so fällt es anderseits auf, daß in den Vorschriften der Behörde neben der didaktischen Seite der Ausbildung die allgemein erzieherische so gut wie garnicht berücksichtigt ist. Und doch soll der junge Kandidat nicht nur zum Lehrer

---

[1]) Ordnung der praktischen Ausbildung usw. S. 56.

seiner Klasse werden, sondern auch zum Erzieher seiner Schüler herangebildet werden; die gestaltende Einwirkung auf die Persönlichkeit derselben muß er neben, ja vor der Technik des Unterrichts in ihrer ganzen Bedeutung zu würdigen lernen. Er muß lernen sorgfältig und liebevoll zu beobachten; er muß daran gewöhnt werden, nicht zu rasch und nicht zu flach zu urteilen; überhaupt muß er nicht nur urteilen wollen, sondern versuchen, sich von dem Wesen seiner Schüler ein Bild zu machen. Eine Einrichtung, die geeignet war, diesen Zwecken zu dienen, hatte dereinst Gedike, der Begründer des pädagogischen Seminars in Berlin, getroffen. Er überwies jedem Seminaristen einen oder auch ein paar schwächere Schüler zu besonderer Beobachtung und Fürsorge und ließ sich von Zeit zu Zeit über diese Tätigkeit und deren Erfolg Bericht erstatten[1]). Hier war gewiß ein richtiges Mittel gefunden, um die jungen Lehrer anzuleiten, ihre Schüler nicht bloß nach technischen Gesichtspunkten zu behandeln und von oben herab zu beurteilen, sondern sie auch wirklich kennen zu lernen und auf ihre Persönlichkeit einzugehen; und es ist nur zu wünschen, daß dieser Gebrauch allgemein wieder aufgenommen würde[2]). Darüber hinaus wird es freilich nötig sein, den erzieherischen Gesichtspunkt immer wieder in Theorie und Praxis zu betonen und hierdurch die Tätigkeit des jungen Lehrers über das einengende Schema und die didaktische Regel hinweg ins persönliche Leben hineinzuführen.

Besonderen Wert legt die Behörde auf wöchentliche gemeinsame Sitzungen und Besprechungen, und in der Tat

---

[1]) K. A. Schmid, Geschichte der Erziehung, Bd. V, Abt. I, S. 169. — Fries a. a. O. S. 53.

[2]) Die von Münch (Neue pädagogische Beiträge S. 127, Geist des Lehramts S. 477) und anderen vorgeschlagenen schriftlichen Charakteristiken von Schülern ließen sich sehr wohl hiermit verbinden. Zu einem allgemein verbindlichen Brauch möchte ich sie freilich nicht gemacht sehen; dafür sind solche Aufgaben zu persönlicher Natur.

wird es hier einem geschickten oder gar geistreichen Seminarleiter leicht möglich sein, fruchtbare Anregungen auszustreuen und eine sachliche Urteilsweise zu begründen. Nur überladet die geltende Vorschrift das Programm dieser Sitzungen in einer Weise, die es unmöglich macht, auch nur auf die wichtigsten Forderungen mit einiger Gründlichkeit einzugehen: Erziehungs- und Unterrichtslehre, Didaktik und Disziplin, Geschichte des höheren Schulwesens und seiner Pädagogen, Verfassung und Organisation derselben, Schulhygiene u. dgl. mehr; dazu noch Besprechungen der Lehrproben in persönlicher und sachlicher Beziehung; was kann dabei schließlich in zwei Wochenstunden für den einzelnen und das einzelne Gebiet herauskommen? Eine Einschränkung ist hier dringend geboten und zwar ist es das Natürliche und Notwendige, die Besprechungen auf die wichtigsten Fragen der Didaktik und der praktischen Schulpädagogik zu konzentrieren, wobei dann auch die einschlägige Literatur zu berücksichtigen ist, alles eigentlich Theoretische und Historische aber auszuschließen oder doch nur durch Hinweise heranzuziehen[1]).

Nicht als ob die theoretische und geschichtliche Orientierung über seine Berufstätigkeit kein Bedürfnis des künftigen Oberlehrers wäre. Wenn für irgend wen, so gilt für ihn die Forderung, daß er das Warum und Wie, das Woher und Wohin dessen, was er tut und schafft, von einem allgemeinen Standpunkt überblicken soll. Wir werden daher eine beträchtlich umfassendere und tiefere theoretisch-pädagogische Bildung fordern müssen, als sie heute vorhanden ist, und auf diese Forderung noch eingehend zurückkommen. Allein das heutige Gymnasialseminar ist nicht der Ort, wo eine solche Bildung begründet werden kann. Einmal, weil es an

---

[1]) Vielfach verfährt die Praxis bereits so; und selbst der Wortlaut der amtlichen Vorschrift weist auf die „Erfordernisse des praktischen Schullebens" als den maßgebenden Gesichtspunkt hin (a. a. O. S. 32), womit denn freilich die oben aufgezählten Forderungen mehrfach im Widerspruch stehen.

Zeit fehlt; hauptsächlich aber, weil die praktischen Schulmänner, welche die Seminare leiten, mit wenigen Ausnahmen die wissenschaftliche Seite der Pädagogik nicht genügend beherrschen, um akademisch gebildete junge Männer belehren und zu tieferen Studien anregen zu können. Die Pädagogik als Wissenschaft hat wie alle anderen Wissenschaften an der Universität ihre natürliche Stätte, und nur hier können die künftigen Oberlehrer die theoretischen Studien machen, die für eine wirkliche Beherrschung ihres Berufs unentbehrlich sind.

Nun ist freilich das Interesse, das Studenten der pädagogischen Wissenschaft entgegenbringen, im allgemeinen gering, und das ist begreiflich genug in einem Alter, wo die jungen Leute noch mit sich selbst und ihrer eigenen Entwicklung zu tun haben und wo ihnen die Lehrtätigkeit noch zu fern liegt, als daß ihnen pädagogische Probleme innerlich zu schaffen machen sollten. Eigentlich ist erst der Beginn der praktischen Lehrtätigkeit auch der rechte Zeitpunkt für das theoretische Studium der Pädagogik und ihrer Geschichte. Denn erst aus der Praxis zieht die pädagogische Theorie Leben und Kraft, aber auch umgekehrt entfalten die großen Gedanken, welche die Geschichte der Pädagogik verzeichnet, das Nachdenken über die allgemeinen Probleme der Erziehung erst in der Praxis ihre ganze Fruchtbarkeit: sie begründen eine tiefere Erfassung der Aufgaben und Ziele und verhindern, daß der Eintritt ins Lehramt sogleich zu gedankenloser Hinnahme des Überlieferten führt.

Es ist mithin unleugbar ein Nachteil, daß das theoretische Studium der Pädagogik der Einführung in die Praxis vorangeht. Immerhin würde er einigermaßen ausgeglichen werden, wenn die Eindrücke und Belehrungen, die der junge Lehrer von der Universität mitbringt, so tiefe und nachhaltige sind, daß sie ihm noch in der praktischen Ausbildungszeit lebendig und wirksam bleiben. Gilt doch schließlich für die meisten juristischen und theologischen Disziplinen genau dasselbe.

Wollte man aber gleichwohl versuchen, diesem Mißstand abzuhelfen, indem man die Kandidaten erst in der Seminarzeit zum theoretischen Studium anleitete, so bliebe hierzu nur der eine Weg, eine engere Verbindung der Gymnasialseminare mit der Universität herzustellen. Dieser Weg ist bisher nicht beschritten, auch ist er nicht ganz ohne Schwierigkeit; immerhin bietet er so erhebliche Vorteile, daß ich ihn wenigstens zur Erwägung stellen möchte.

Man müßte es zur Regel machen, die Seminare in Universitätsstädte zu verlegen. Da jede dieser Städte mehr als eine Schule hat, an welche sich das Seminar anschließen kann, viele aber eine ganze Reihe von solchen, so würde eine Verteilung der Kandidaten an dieselben keine großen Schwierigkeiten machen; ja, die Anzahl der Seminare würde gegenüber der jetzigen kaum erheblich beschränkt zu werden brauchen. Eine gewisse Beschränkung aber würde sogar den Vorteil haben, daß man für die Direktorenstellen leichter als jetzt geeignete Männer finden könnte. Durch diese würden dann die Schulamtskandidaten ihre praktische Ausbildung erhalten und gleichzeitig würden sie bei dem Universitätsprofessor zu einem theoretischen Kursus verpflichtet sein, der die Geschichte und die systematische Theorie der Pädagogik sowie ein Colloquium über pädagogische Fragen umfassen müßte. Ein gewisses Einvernehmen zwischen den beiden Leitern der Ausbildung setzt diese Einrichtung freilich voraus. Dasselbe könnte äußerlich dadurch zum Ausdruck kommen, daß beide gemeinsam zu Direktoren des pädagogischen Seminars ernannt würden; innerlich müßte es darauf beruhen, daß zu solchen Direktorstellen einerseits nur Schulmänner gewählt würden, die mit ihrer praktischen Erfahrung einen weiten Blick, zum mindesten Achtung und Interesse für die theoretischen Gesichtspunkte der Pädagogik verbinden, andererseits Universitätsprofessoren, die neben ihren theoretischen Studien praktische Erfahrungen im Schulunterricht gemacht haben.

Damit ergäbe sich dann auch die Möglichkeit, die all-

gemeine Prüfung in der Pädagogik und vielleicht auch in der Philosophie von dem eigentlichen Examen pro facultate docendi zu trennen und als eine zweite Prüfung hinter die Ausbildungszeit zu legen. In diese letztere würde das jetzige Probejahr mit hineinzuziehen sein, denn der Rahmen eines Jahres würde für so umfassende theoretische und praktische Vorbereitungen, wie sie hier ins Auge gefaßt sind, nicht ausreichen. Eine solche Teilung der Staatsprüfungen ist in letzter Zeit bekanntlich oft und aus triftigen Gründen vorgeschlagen worden[1]). Die Philosophie würde man vielleicht nach Wahl des Kandidaten an die erste oder zweite Prüfung anschließen können. Die anderen Fächer der sogenannten allgemeinen Bildung können wegfallen. Damit wäre ein Weg gegeben, um dem pädagogischen Examen, das jetzt nicht viel mehr als ein ornamentaler Anhang des Staatsexamens, dabei aber eine peinliche Last für die Prüflinge ist, wirkliche Bedeutung zu geben, gleichwohl aber dem Examinanden durch Teilung die Arbeit zu erleichtern. Die innere Voraussetzung freilich für diese und wie für alle hier aufgestellten Forderungen und Vorschläge wäre, daß mit dem theoretischen Studium der Pädagogik ernst gemacht würde, eine Voraussetzung, die nur durch die entsprechenden Einrichtungen auf der Hochschule erfüllt werden kann. Wir werden, wie schon gesagt, im vorletzten Kapitel dieses Buches darauf zurückkommen.

---

[1]) Mit Nachdruck ist im Anschluß an W. Schrader besonders Fries für diese Teilung eingetreten. (Die wissenschaftliche und praktische Vorbildung usw. S. 13f, 206ff[2]). Man findet bei ihm eine Anzahl älterer und neuerer Autoritäten, die sich im gleichen Sinne geäußert haben.

Zehntes Kapitel.

Die höhere Schule. Zucht und Unterrichtsweise.

Vergleicht man das heutige Aussehen unserer höheren Lehranstalten mit den Zuständen, wie sie etwa vor einem Menschenalter auf den gelehrten Schulen zu herrschen pflegten, so wird man nicht umhin können, nach einer Richtung hin einen erheblichen Fortschritt festzustellen: die Disziplin ist in jeder Hinsicht besser geworden. Maßvoller gehandhabt und weniger pedantisch auf Kleinigkeiten ausgedehnt, zeigt sie sich um so erfolgreicher: grobe Störungen der Ordnung, Widersetzlichkeiten und bösartige Ausschreitungen sind selten und nur noch vereinzelt erscheinen jene Lehrer und Lehrstunden auf dem Plan, die den Schülern — wie wir das aus unserer eigenen Schulzeit her kennen — ausschließlich zur Erheiterung dienen.

Die Außenseite unseres Schullebens bietet somit ein ganz vorteilhaftes Bild; — und doch, wer das Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern, wie es durchschnittlich besteht, vom allgemein menschlichen Standpunkt betrachtet, wird es schwerlich ein erquickliches nennen.

Zwar der Kriegszustand, in dem sich die liebe Jugend herkömmlicherweise ihren Lehrern gegenüber zu befinden pflegt, trägt weniger akute Formen als früher, ja er ist zum Teil ganz und gar latent geworden; aber aus dem Gefühl der Schüler ist er keineswegs geschwunden. Eine an Abneigung grenzende Gleichgültigkeit pflegt sich in den oberen Gymnasialklassen oft zu einer Empfindung widerwärtigen Druckes, zu einer stillen, aber darum nicht weniger starken Erbitterung gegen einzelne Persönlichkeiten, ja gegen die Anstalt über-

haupt zu steigern. Selten nur findet man hier Gefühle wahrer Hochachtung und Hingebung und die aufatmende Erleichterung, mit welcher die Abiturienten fast durchweg das Gymnasium verlassen, steht in einem starken Gegensatz zu der leisen Wehmut, welche späterhin den Abgang von der Universität zu begleiten pflegt.

Nun wird man vielleicht geneigt sein, auf diese Gefühlsseite wenig Wert zu legen. Man wird sich mit Recht darauf berufen, daß der Gegensatz zwischen Schülern und Lehrern zum großen Teil auf ganz allgemeinen und unabänderlichen Grundlagen beruht: es ist der Gegensatz, in dem der Abhängige, Gehorchende sich ein für allemal gegen den Befehlenden fühlt, die Abneigung, welche der Zwang der Schulzucht bei denen, die ihm unterworfen sind, notwendig hervorrufen muß. Ohne Druck geht es einmal in der Erziehung, der öffentlichen und gemeinsamen wenigstens, nicht ab, und jeder Druck erzeugt Gegendruck. Man darf ferner darauf hinweisen, daß es Schülern zumeist noch ganz an einem Verständnis für die Persönlichkeit des Lehrers fehlt, und daß dieses Verständnis sich naturgemäß erst in späteren Jahren einstellen kann. Pflegt dann doch auch, bei zunehmender Einsicht, die Gesinnung der ehemaligen Schüler der Schule gegenüber sich zu ändern; viele von ihnen erinnern sich gerne dessen, was sie dort erlebt und erlitten haben, und suchen einen persönlichen Zusammenhang festzuhalten oder wieder herzustellen, der ihnen einst zum mindesten gleichgültig gewesen ist.

Alles dies ist richtig und doch schafft es die Tatsache nicht aus der Welt, daß das Verhältnis zwischen Schülern und Lehrern im allgemeinen, besonders aber in den oberen Klassen unserer Gymnasien, kein wahrhaft pädagogisches ist, daß die jungen Leute von allen anderen Gefühlen eher als von dankbarer Pietät gegen die Schule erfüllt zu sein pflegen, und daß sie nur ausnahmsweise den Wunsch hegen, ihren Erziehern ähnlich zu werden. Bedenkt man nun, daß Jünglinge von Natur nicht minder zu Gefühlen der Hingebung

und Verehrung veranlagt sind als zu solchen der Abneigung und inneren Auflehnung, bedenkt man andererseits, daß die Lehrer fast durchweg mit guter Absicht und freundlicher Gesinnung ihren Schülern gegenübertreten, so wird man sich denn doch fragen, ob das Ergebnis so ausfallen müsse, wie es durchschnittlich auszufallen pflegt, und ob es sich auf keine Weise fruchtbarer und erfreulicher gestalten lasse? Man wird sich vor Augen stellen, daß auf der Universität durchschnittlich ganz andere Gesinnungen herrschen; und doch ist es auch hier nicht immer so gewesen, und andererseits ist die sittliche Reife 20—22 jähriger Studenten auch nicht so wesentlich entwickelter und gefestigter als die 18—19jähriger Gymnasiasten, daß die Grundvoraussetzungen hier völlig verschieden wären.

Wem aber alles dies Allgemeinheiten sind, die ihm nichts beweisen, dem wird doch eine besondere Erscheinung auffallen müssen, die bei der Ausdehnung, die sie hat, nur als ein Symptom tieferliegender Schäden aufgefaßt werden kann: es sind die allgemein üblichen Schülerlügen und Betrügereien, das „Schwindeln" und „Mogeln" oder wie die ortsüblichen Ausdrücke lauten. Kein Schüler unserer oberen Gymnasialklassen hält sich für verpflichtet, einem Lehrer die Wahrheit zu sagen, wenn er sich oder andere damit bloßstellt; jeder glaubt sich vielmehr berechtigt, in solchem Falle alle Mittel der Lüge und des Betruges anzuwenden, auch solche, die er selbst, wie jeder einigermaßen anständige Mensch, im gewöhnlichen Leben verabscheuen würde.

Niemand darf behaupten, daß dieser Zustand im Schulleben überhaupt notwendig wäre. Das Beispiel der englischen Jugend zeigt uns das Gegenteil: in englischen Schulen wird wie bei uns gelegentlich gefaullenzt, es wird auch wohl einmal gemeutert, aber es wird im allgemeinen nicht gelogen; und zwar unterbleibt das Lügen nicht, weil strengere Strafe darauf stände, sondern weil es gegen den Ehrbegriff des jungen Engländers ist. Man höre, was L. Wiese, gewiß ein kompetenter Beurteiler, in seinen Deutschen Briefen über Englische Er-

ziehung, einem Buche, das seinerzeit viel gelesen worden ist, aber leider viel zu wenig praktische Wirkung gehabt hat, darüber sagt: „Die englische Jugend hat früher als die unsrige Teil an dem Selbstgefühl, welches eine natürliche Schutzwehr gegen alle Art von Unlauterkeit ist: daher die mir von vielen Seiten versicherte und mir nach verschiedenen Anzeichen glaubliche Tatsache, daß die Lüge unter ihnen etwas sehr seltenes ist. Sie wissen, daß man von ihnen vor allen Dingen Wahrheit fordert und erwartet, ja ihnen aufs Wort glaubt, und darum halten sie es unter ihrer Würde, zu lügen." — „Gebe ich," so fährt Wiese fort, „in diesen Zügen eine Schilderung von der Mehrzahl der englischen Jugend, so kann ich nicht leugnen, daß ich oft mit Niedergeschlagenheit an unsere Zustände dachte[1])."

Nicht wenige Leser werden vielleicht im Rückblick auf ihre eigenen Schülerjahre geneigt sein, die in Rede stehende Erscheinung harm- und belanglos zu finden, ja sie werden vielleicht eine schulmeisterliche Pedanterie darin sehen, wenn man die Sache überhaupt mit solchem Ernst behandelt, wie es hier geschieht. Sie werden darauf hinweisen, daß der Knabe, der Jüngling den Ehrbegriff, den er an der Schwelle der Schule hinter sich gelassen hat, auch wiederfindet, sobald er über diese Schwelle ins Leben zurückkehrt; und sie werden der Meinung sein, daß diese Schülergewohnheit keine Nachwirkung auf den Charakter des Mannes habe. Aber mag das auch da zutreffen, wo eine starke sittliche Veranlagung oder günstige äußere Umstände solchen Nachwirkungen entgegentreten, — kann man im Ernst glauben, daß eine langjährige und täglich geübte Jugendgewohnheit in allen oder auch nur in den meisten Fällen spurlos an der Charakterentwicklung vorüberglitte? Muß nicht vielmehr in allen schwächeren Gemütern notwendig etwas davon haften bleiben und, da die schwächeren unter den Menschen nun einmal überall die Mehrzahl bilden, Charakter und Gesinnung unserer Gesell-

[1]) Deutsche Briefe über Engl. Erz. I[4] (Berlin 1877) S. 22.

schaft nachteilig beeinflussen? Muß nicht eine Jugend, die wie die englische erzogen ist, in dieser Hinsicht etwas vor der deutschen voraushaben? Es ist schwer zu leugnen, daß uns Deutschen noch heute, mehr als ein Menschenalter, nachdem wir eine Nation geworden, die freie und stolze Art, das furchtlose Auftreten fehlt, das den Engländer in der ganzen Welt, wenn auch nicht beliebt, so doch geachtet macht und ihm den Stempel einer herrschenden Rasse aufdrückt. Mit äußerer „Schneidigkeit" — einer Eigenschaft, die von Brutalität nicht immer deutlich geschieden ist — paart sich bei uns nur zu oft innere Unsicherheit, ja Feigheit, die hinter kleinen Unwahrheiten und Unsauberkeiten ihre Zuflucht sucht. Der ehrliche Mut, der unbeholfene, aber mannhafte Stolz, der den Deutschen einst, vor dem Niedergang der Nation durch den Dreißigjährigen Krieg, eigen war, den haben wir immer noch nicht wiedergefunden.

Nur durch Erziehung kann eine solche nationale Schwäche überwunden werden. Eine Pädagogik aber, die es nicht zu verhindern weiß, daß Knaben und Jünglinge Jahre hindurch immer wieder aus Feigheit lügen — denn darauf kommt die Sache doch hinaus —, wie könnte die so etwas leisten? wie könnte sie überhaupt dem Ideal einer nationalen Erziehung entsprechen?

Aber selbst wenn man den Schülerlügen eine so weittragende Bedeutung nicht zugestehen wollte, — häßlich und unerfreulich bleiben sie immer. Vor allem aber: sie bilden ein Hemmnis für jede tiefere erzieherische Einwirkung des Lehrers, für jeden charakterbildenden Einfluß der Schule. Denn wie wäre ein solcher in Verhältnissen möglich, wo auf der einen Seite die Lüge, auf der anderen der Argwohn herrscht? Schon allein diese Tatsache muß zu einer ernsthaften Prüfung auffordern und die Frage veranlassen, wie wir der geschilderten Mißstände in unserm Schulleben Herr zu werden vermögen.

Gewiß, schon der einzelne Lehrer kann hier manches tun, wie er andererseits auch vieles verschlimmern kann. Vor allzu

großer Vertrauensseligkeit zwar werden die meisten schon durch die Erinnerung an die eigene Jugend geschützt sein; aber man kann auch durch das Umgekehrte sündigen. Allzuviel Mißtrauen fordert den Betrug geradezu heraus. „Il ne faut pas trop craindre d'être dupe. — Notre défiance justifie la tromperie d'autrui." Diese Worte des scharfblickenden Larochefoucauld, der wahrhaftig kein Optimist war, sollte jeder Erzieher beherzigen. Ich wenigstens würde mich lieber siebenmal betrügen lassen, als einmal einem ehrlichen Jungen gegenüber Mißtrauen an den Tag legen. Den jungen Leuten Vertrauen zeigen, ihnen zum Bewußtsein bringen, daß man, wie wir oben von den englischen Schülern hörten, die Wahrheit von ihnen nicht nur fordert, sondern auch erwartet, ja ihnen aufs Wort glaubt, — das heißt an ihr Ehrgefühl appellieren, und ein solcher Appell bleibt selten ohne Wirkung.

Allein mag nun auch in der Schule oft hiergegen gefehlt werden, so wäre es doch falsch, wenn man die einzelnen Lehrer für den geschilderten Mißstand in seiner Allgemeinheit verantwortlich machen wollte, fast ebenso falsch, als wollte man die Verantwortung dafür ausschließlich oder auch nur vorwiegend der Jugend selbst zuschieben. Es wäre geradeso ein Irrtum, als ob man bei einer Epidemie die Schuld der Erkrankungen ausschließlich in dem Verhalten der einzelnen Kranken suchen würde. Wie es dort stets die allgemeinen hygienischen Verhältnisse sind, die der ärztlichen Untersuchung und Fürsorge bedürfen, so ist es auch hier geboten, unsere Schuldisziplin im ganzen und großen ins Auge zu fassen und zu prüfen, wieweit sie sich natürlich und gesund gestaltet hat, und wieweit sie etwa geeignet ist, Mißstände wie die geschilderten hervorzurufen.

Bevor wir uns jedoch dieser besonderen Aufgabe zuwenden, bedarf es einer kurzen Verständigung über das Wesen der Schuldisziplin überhaupt.

Alle Erziehung fordert Gehorsam von dem Zögling; aber der Massenunterricht beansprucht ihn noch in ganz besonderem

Sinn und Umfang. Auch in der Einzelerziehung muß der Erzieher Gehorsam fordern; aber er wird hier nicht mehr und nichts anderes verlangen, als was das persönliche Wohl des Kindes oder eine allgemein verbindliche sittliche Pflicht erheischt. Jeder einigermaßen gut geartete junge Mensch sieht das denn auch mit der Zeit ein und fügt sich daher, wenn auch vielleicht nicht ganz ohne Widerstreben, in das, was er als notwendig und berechtigt anerkennen muß. In der Schule dagegen wird ihm eine ganze Anzahl von Verpflichtungen auferlegt, die an sich weder sittlich noch wohltätig genannt werden können, die vielmehr ausschließlich den Zweck haben, den Klassenunterricht überhaupt zu ermöglichen. Und gerade diese Verpflichtungen bilden den größeren Teil dessen, was man unter dem Wort Disziplin zusammenzufassen pflegt.

Man wird mich nicht mißverstehen: ich weiß sehr wohl, daß in aller Disziplin ein Moment sittlicher Gewöhnung steckt. Aber das hindert nicht, daß die Disziplin häufig genug nicht nur mit den natürlichen und berechtigten Instinkten der Jugend, sondern auch mit ihren sittlichen Empfindungen und Vorstellungen in Widerspruch kommt. Der Schüler darf während der Stunde nicht vom Platz gehen, wenn er nicht dazu aufgefordert wird, er darf nicht sprechen, wenn er nicht gefragt ist: gut, die Notwendigkeit davon leuchtet ihm schließlich frühzeitig selber ein. Aber er soll auch nicht von seinem Nachbar „absehen", wenn er selber, nicht „vorsagen", wenn der Nachbar in Verlegenheit ist! Man überlege einmal unbefangen, was diese Forderungen bedeuten. Wo sonst im praktischen Leben wird dem, der etwas nicht weiß, was er wissen möchte oder sollte, verwehrt, sich bei seinesgleichen Rats zu erholen? In der Schule aber ist dem Knaben verboten, wenn er selbst in der tödlichsten Verlegenheit ist, in das offene Buch seines Nachbars zu sehen, und wenn er das doch tut, so wird ihm das nicht bloß als Ungehorsam, sondern wohl gar als „Betrug" angerechnet. Noch schlimmer steht es mit der zweiten Verpflichtung. In jeder Gemeinschaft wird es

als Anstands- und Ehrenpflicht betrachtet, einem Genossen und Nachbarn zu helfen, wenn er in Not ist: der Schüler aber ist verpflichtet, diese Ehrenpflicht zu verletzen; sagt er seinem Nachbar vor, wenn dieser nichts weiß, so ist das ebenfalls ein Vergehen, das unter der Rubrik „sittliches Betragen" gerügt und geahndet wird.

Man sieht: der Gehorsam, als einzige Pflicht des Schülers aufgefaßt, zwingt ihn, andere Verpflichtungen zu verletzen, die seinem Gefühl natürlicher und dringender erscheinen müssen. Tragische Konflikte entstehen gerade nicht daraus, aber wohl ein begreifliches Gefühl innerer Auflehnung gegen die alles beherrschende Disziplin. Bis zu einem gewissen Grade wird das auch jeder verständige Lehrer anerkennen: keiner wird seine Schüler zwingen wollen, zu Angebern ihrer Mitschüler zu werden, wenn es sich nicht gerade um ein Vergehen handelt, das gegen Ehre und Anstand verstößt. Aber auch das sollte man einsehen, daß ein Schüler, der eine Strafe riskiert, um seinem Nachbar in der Not zu helfen, nach seiner Empfindungsweise sittlicher handelt, als wenn er ihn aus Angst vor eigener Unannehmlichkeit oder aus Schadenfreude im Stiche läßt.

Was folgt nun aber hieraus? Freilich nicht, daß der Lehrer ohne weiteres von solchen Forderungen abstehen oder es auch nur weniger genau mit ihnen nehmen könnte. Sie sind im Klassenunterricht einmal unentbehrlich und müssen daher aufrechterhalten werden. Aber es scheint mir schon einiges gewonnen, wenn sich jeder Pädagoge klar machen wollte, daß Moral und Disziplin nicht immer zusammenfallen, ja daß sie wohl gar in Widerstreit miteinander kommen können. Dann wird er geneigt sein, bei der Beurteilung seiner Schüler die natürliche Stimme des Gemeinschaftsgeistes, die man doch sonst als sittlichen Trieb zu bezeichnen pflegt, wo sie als Verteidigerin auftritt, mehr zu Worte kommen zu lassen, als das jetzt vielfach geschieht; er wird nicht jeden Verstoß gegen die Disziplin, der als solcher unterdrückt werden muß, auch als ein Vergehen gegen die

Moral betrachten. Vor allem aber wird er nicht in jedem solchen Verstoß, wenn er im stillen vor sich geht, sofort Unredlichkeit und Betrug erblicken. Er wird vieles, wenn auch entschieden, so doch ruhig und vielleicht in humoristischer Form ablehnen, was jetzt mit einem Aufwand von sittlicher Entrüstung gestraft wird, der zu dem Vergehen in keinem Verhältnis steht. Gerade dies letztere Verfahren aber ist geeignet, bei den Schülern sittliche Verwirrung anzurichten: wenn das, was sie als natürlich, ja als „anständig", als ehrenhaft ansehen, ihnen als Unredlichkeit und Betrug angerechnet wird, so verschiebt sich ihrem ungefestigten Empfinden naturgemäß die Grenze, die Recht von Unrecht, Wahrheit von Lüge trennt; da man ihnen verbietet, was sie als erlaubt empfinden, so halten sie bald auch für erlaubt, was ihnen mit Recht als unsittlich verboten wird. Die Disziplin ist dann nichts mehr als äußerlicher Zwang, und die moralische Grundlage des Erziehungsverhältnisses ist zerstört[1]).

Es ist leicht zu durchschauen: was sich uns hier als ein allgemeiner Schaden unseres Schulwesens ergibt, ist nichts weiter als eine einzelne, aber schwerwiegende Folge des Fehlers, der uns schwer im vorigen Kapitel entgegengetreten ist, der Gewohnheit, den Schüler ohne ein tieferes psychologisches Verständnis nach moralischen Schematen und äußerlichen Erfolgen zu beurteilen. Und diese Gewohnheit entspringt nicht sowohl der Schuld des einzelnen Lehrers als der gesamten inneren Einrichtung des Unterrichts, der heute allgemein üblichen Lehrmethode. Denn durch diese wird die Tätigkeit des Lehrers viel zu sehr auf ein immer wiederholtes Richten und Urteilen und viel zu wenig auf ein ruhiges Einwirken, ein stilles Wachsen- und Gewährenlassen gestellt. Der Schüler wird nach seinen einzelnen Leistungen wie nach

[1]) Verwandte Gesichtspunkte behandelt Fr. W. Förster in dem Abschnitt „Schulleben und Moralpädagogik" („Jugendlehre", Berlin 1904, S. 84 ff.)

dem gesamten Stande seines Wissens kontrolliert und immer wieder kontrolliert, und die beständig erneute Pflicht zu prüfen und zu zensieren nimmt einen großen Teil der Zeit und der Tätigkeit des Lehrers in Anspruch, ja sie zwingt ihm geradezu schematische äußerliche Wertmesser, wie z. B. das Extemporale ist, in die Hand, weil er keine Zeit findet, durch ruhige und allmählich gesammelte Beobachtung sich ein tieferes Urteil zu bilden[1]). Andererseits entwickelt sie naturgemäß in dem Schüler die Neigung und allmählich auch die Geschicklichkeit, sich der beständig drohenden Kontrolle zu entziehen, ihr ein Schnippchen zu schlagen, wo er es vermag, und sich mit heimlichen oder unredlichen Mitteln darüber hinwegzuhelfen. Und so wird es begreiflich, wenn die jungen Leute in dem Lehrer geradezu einen Gegner sehen und sich in einem stillen Kampfe mit ihm begriffen fühlen: einem Kampfe, in dem jede Kriegslist gilt und Treu und Glauben aufgehoben sind. —

So sollen wir — wird man mir einwerfen — die Leistungen und Fortschritte der Schüler ausschließlich ihrem guten Willen anheimstellen? sollen es darauf ankommen lassen, wieweit sie den Verpflichtungen nachkommen wollen oder können, die ihnen die Schule auferlegt? Wo bleibt da die Verant-

---

[1]) In seinem Vortrag „Psychologische Untersuchungen über Prüfen und Klassifizieren" (Wien 1900) zieht Ed. Martinak, zunächst in Berücksichtigung einer spezifisch österreichischen Einrichtung, gegen das allzuhäufige „Bilanzziehen" in der Schule zu Felde, kommt aber dabei zu ganz entsprechenden allgemeinen Ergebnissen wie unsere obige Überlegung. „Der Blumenzüchter", sagt er S. 18, „wird das Wachstum seiner Pflanzen nicht täglich mit dem Zollstabe oder der Wage untersuchen. Er wird der Natur und ihrem immer regen Entwicklungstriebe vertrauen. Nur wenn es notwendig ist, wird er eine Prüfung des Wachstums vornehmen. So sollen auch wir der Triebkraft der geistigen Entwicklung unserer Jugend mehr vertrauen und ihr nicht täglich den Puls fühlen. Freilich setzt das voraus, daß wir umso gewissenhafter im Lehren, im Unterrichte arbeiten. Aber wenn wir dies tun, wenn wir das Interesse an der Sache erwecken, dann wird das Prüfen von selbst zurücktreten."

wortlichkeit des Erziehers? Und was für Ergebnisse würden dabei herauskommen?

Nun, es ist freilich nicht gemeint, daß alle kontrollierende und zensierende Tätigkeit aufhören soll. Ein gewisses Maß davon ist für beide Teile unentbehrlich: für den Lehrer, weil sie ihm zugleich einen Maßstab für seine eigenen Leistungen gibt, für die Schüler, weil sich ohne Kontrolle viele, vielleicht die meisten die Sache, auch wenn sie dafür interessiert sind, zu leicht machen würden. Aber was der Pädagoge sich gegenwärtig halten soll, ist, daß diese Kontrolle nicht mehr sein kann als ein untergeordnetes Hilfsmittel, um die Gesamtentwickelung des Schülers zu fördern und zu lenken, daß es niemals ein Zweck an sich und nun wohl gar der Zweck seiner Tätigkeit sein kann, Urteile festzustellen. Der größere Teil der Schüler genügt nur sehr teilweise und lückenhaft den Anforderungen, welche nach bestimmten Durchschnittsnormen an sie gestellt werden, und doch ist auch für diesen größeren Teil der Unterricht nicht verloren: wäre er es, so würde das ein vernichtendes Urteil über unser Schulwesen einschließen. Im Gegenteil, es zeigt sich bekanntlich auf der Universität wie im Leben häufig genug, was schon manchen Schulmeister in Verwunderung gesetzt hat, daß die besten Schüler sich keineswegs immer als die tüchtigsten und fähigsten Menschen erweisen, daß sie vielmehr in Leben und Wissenschaft oft genug hinter solchen zurückbleiben, die den Ansprüchen der Kontrolle in der Schule weit weniger regelmäßig genügt haben. Man ist somit wohl zu dem Schlusse berechtigt, daß auch bei etwas weniger peinlicher Beurteilung, bei etwas weitherzigerer Aufsicht das Durchschnittsmaß der Leistungen kaum erheblich sinken wird; für begabte und willenskräftige Schüler wird die größere Freiheit und Selbständigkeit ohnehin eher ein Sporn zu eifrigerer Tätigkeit sein. Ich muß hier noch einmal auf Wiese zurückkommen; dieser Mann, der lange an der Spitze des preußischen Schulwesens gestanden hat, und dem man gewiß nicht Schlaffheit oder auch nur übertriebene Milde des Urteils nachsagen wird, fällt in seinen

bereits mehrfach angeführten Briefen über Englische Erziehung (I[4] S. 29) folgendes Urteil: „Die Geduld, der freie Blick und große Sinn, der fähig ist, über das Nächste hinwegzusehen, aus Zuversicht zu dem werdenden Ganzen, ist, wie es mir vorkam, unter den englischen Lehrern häufiger als in Deutschland; daher ihre Liberalität im Umgange mit den jungen Leuten; alles Einengende und Beschränkende und mehr noch alles Spionierende und Polizeimäßige ist verbannt; man will eine ungehinderte Kraftentwicklung. Man ist streng im Großen und Wesentlichen und äußerst nachsichtig in allem übrigen." — Diese Worte können wir uns heute noch gesagt sein lassen: es würde unserem Schulwesen und seinen letzten Zwecken sicherlich nichts schaden, wenn seine Einrichtungen es dem Lehrer gestatten würden, seine Zeit und seine Aufmerksamkeit in etwas geringerem Maße den Pflichten der Kontrolle und zu einem größeren Teile Aufgaben zuzuwenden, die ihm mehr Freude und seinen Schülern mehr Nutzen brächten.

Das ist freilich einleuchtend, daß der hier vorgeschlagene Wandel auch sonst in die Gestaltung des Unterrichts eingreifen würde und nicht ohne allgemeinere Veränderungen der Arbeitsweise und Lehrmethode durchzuführen wäre. Es kann sich nicht um eine bloße Lockerung der Aufsicht handeln: es muß ein Ersatz geschaffen werden, der uns dafür bürgt, daß die Schüler im „Großen und Wesentlichen", wie Wiese sagt, nicht weniger lernen und nicht weniger leisten als bisher.

Ein nächstes und einfachstes Mittel hierzu ist es offenbar, den Unterricht möglichst anziehend zu gestalten, die Schüler so zu fesseln, daß sie aus Interesse für den Gegenstand auch ohne Zwang und Kontrolle arbeiten und aufpassen. Wenn es — zumal in den oberen Klassen — dem Lehrer gelingt, die jungen Leute innerlich zu packen, sie mit sich fortzureißen, so ist das ein wirksamerer Sporn als jede äußere Aufsicht. Und zweifellos ist gerade nach dieser Richtung hin in den letzten Jahren viel geschehen: überall finden wir bei Behörden

und Lehrern das Streben, den Unterricht anschaulicher, inhaltsvoller, lebendiger zu machen; eine große Anzahl zum Teil vorzüglicher Anschauungsmittel kommt diesem Streben zu Hilfe. Aber wenn dadurch auch die Aufmerksamkeit in den Stunden wachgehalten und gespornt wird, für den häuslichen Fleiß, an den nach unserer jetzigen Lehrweise überall Ansprüche erhoben werden, bietet das noch keinerlei Gewähr. Und dann, es gibt Stoffe — und fast alle Lehrfächer enthalten solche —, die zwar an sich unerläßlich sind, ein sachliches Interesse aber, bei Schülern wenigstens, nun einmal schlechterdings nicht zu erwecken vermögen. Dahin gehören z. B. die Grammatik der fremden Sprachen, die Daten der Geschichte, überhaupt das meiste von dem, was die gedächtnismäßige Grundlage für die höhere geistige Tätigkeit erst legt. Es wäre weder wünschenswert noch möglich, diese Memorierarbeit und die Übungen, die sich daran knüpfen, dem Schüler zu ersparen. Der Knabe, der Jüngling soll ja doch arbeiten lernen; er soll Gedächtnis und Aufmerksamkeit entwickeln und üben, auch da und gerade da, wo es ihn Anstrengung kostet, auch an Gegenständen, welche diese Anstrengung nicht durch sich selbst belohnen und damit erleichtern. Und wenn nun auch hier Aufsicht und äußerer Zwang wegfallen oder doch wenigstens gemildert werden sollten, so bedarf es offenbar einer weitertragenden Änderung der Unterrichtsweise, um dasselbe oder gar mehr als früher zu erreichen.

Diese Veränderung nun müßte darin bestehen, daß die Lehrstunde selber weniger zur Kontrolle der Einzelleistungen und mehr zu wirklich gemeinsamer Arbeit verwendet wird. Man kann sagen: *es muß dem Wesen des Kollektivunterrichts mehr Rechnung getragen werden, als das bisher der Fall war.* Bis jetzt werden viel zu viel Lehrstunden damit ausgefüllt, daß die häusliche Arbeit der einzelnen Schüler kontrolliert wird: es könnte statt dessen ein guter Teil dieser Arbeit als Gemeinschaftstätigkeit in die Stunde selbst verlegt

werden[1]). Der Gedanke der Arbeitsschule muß einen gewissen Einfluß auf die Unterrichtsgestaltung auch im Gymnasium gewinnen.

Ich will versuchen, an einigen Beispielen anschaulich zu machen, was mit dieser Forderung gemeint ist.

Man kann keineswegs behaupten, daß das mechanische Gedächtnis in unseren heutigen Schulen zu stark in Anspruch genommen würde. Im Gegenteil: es könnte darin nach mancher Richtung ohne Schaden mehr geschehen. Gewiß sind die Bemühungen anzuerkennen, die darauf ausgehen, das Gedächtnis der Schüler von den zahllosen überflüssigen Einzelheiten zu befreien, mit denen der Sprach- und Geschichts, auch der Religionsunterricht früherer Zeit sie zu belasten pflegte. Faßt man aber andererseits den ungemeinen Wert ins Auge, den ein gut ausgebildetes mechanisches Gedächtnis für das ganze Leben und jede Art von Studien hat, hält man sich die Tatsache gegenwärtig, daß mehr als die anderen geistigen Fähigkeiten gerade das Gedächtnis der Übung bedürftig ist, so wird man gewiß zugeben, daß eine wohlmeinende Pädagogik gerade in diesem Punkte mit der Schonung der Kräfte der Jugend auch zu weit gehen kann[2]).

[1]) Freilich, selbst Kerschensteiner wird, offenbar durch seine Erfahrungen von der herkömmlichen Unterrichtspraxis, zu der Meinung geführt, daß nur die praktische Arbeit in Schullaboratorien und Werkstätten ungesucht die Form gemeinsamer Arbeit annehmen könne, ein Vorzug, der der geistigen Arbeit im allgemeinen nicht zur Seite stehe. (Staatsbürgerl. Erz. S. 69.) Das ist ein Irrtum: nur an der Methode, nicht am Gegenstande liegt es, wenn in den wissenschaftlichen Stunden unserer Gymnasien von gemeinsamer Arbeit in der Tat wenig zu merken ist.

[2]) Die Klage, daß das Gedächtnis unserer Schüler, zumal in den oberen Gymnasialklassen, im Vergleich mit dem früherer Generationen nachgelassen habe, ist so allgemein, daß ihr doch wohl etwas Tatsächliches zugrunde liegen muß, und ich meine in der Tat, daß man das, was zur Übung des Gedächtnisses zurzeit in unseren Schulen geschieht, eher vermehren als vermindern könnte. Namentlich auf den unteren und mittleren Stufen sollte man mehr auswendig lernen lassen, aus der deutschen sowohl als aus der fremden Lektüre; ja selbst

Ich bin also keineswegs der Meinung, daß die heutige Schule der Gedächtnisarbeit ihrer Schüler zu viel zumute; wohl aber glaube ich, daß in der Art, wie diese Arbeit geleitet und kontrolliert zu werden pflegt, wesentliche Erleichterungen für den Schüler und für den Lehrer eintreten könnten. Wie die Sache jetzt betrieben zu werden pflegt, erwartet man zu viel von der Aufsicht des Lehrers, von der regelmäßigen Kontrolle der täglichen Einzelarbeit und man überläßt zu wenig der gemeinsamen fortgesetzten Tätigkeit, der allmählichen Einprägung durch immer wiederkehrenden praktischen Gebrauch. Es wird viel zu viel Zeit auf diese Kontrolle verwendet, und der Erfolg ist gleichwohl durchschnittlich ein recht mittelmäßiger. Es gibt keine ödere und geisttötendere Beschäftigung als das Abfragen des auswendig Gelernten, seien es Vokabeln, seien es Regeln oder Texte; und es muß Lehrer und Schüler mit Unlust erfüllen, wenn der erstere sich gezwungen sieht, halbe oder gar ganze Stunden hierauf zu verwenden. Statt dessen könnte und sollte er in höherem Maße, als das jetzt zu geschehen pflegt, die Lehrstunde selber zur Einprägung des Gedächtnisstoffes verwerten. In den ersten Jahren, in denen eine fremde Sprache getrieben wird, müssen freilich Vokabeln und Regeln zu Hause gelernt und in der Schule überhört werden; sobald aber ein höherer Standpunkt erreicht und die Lektüre in den Mittelpunkt des Unterrichts getreten ist, werden die Schüler das Wichtige, weil es oft und wiederholt vorkommt, allmählich schon von selber behalten, und das Unwichtige

---

die verpönten Geschichtszahlen sind nicht ohne sachlichen wie pädagogischen Nutzen. In den unteren Klassen sollte geradezu jedes Gedicht, das in der Schule gelesen wird, auch auswendig gelernt werden; das frische Gedächtnis des Kindes kommt solchen Aufgaben überall entgegen, und in den mittleren Klassen sollte die deutsche wie die fremdsprachliche Prosa regelmäßig zu den Memorierübungen herangezogen werden. Hierdurch wird die Gewohnheit ausgebildet, zu behalten, was man gelesen und durchdacht hat, eine Gewohnheit, die sich auch auf höheren Altersstufen wohltätig fühlbar machen würde. Vgl. des Verf. Buch „Der deutsche Unterricht“ S. 164.

mögen sie vergessen. Und was schadet es, wenn inzwischen das Gedächtnis des Einen dem Andern zu Hilfe kommt, wenn der Lehrer sich vom Einen zum Andern wendet? Muß es durchaus eine Schande sein, etwas langsamer zu behalten als der Nachbar? Ausreifen lassen, der Entwicklung vertrauen, die durch gemeinsame Gedächtnisarbeit nicht weniger gefördert wird als durch einsames Pauken![1])

Ein entsprechendes Bild bietet das Übersetzen aus der fremdsprachlichen Lektüre, wie es in den oberen, zum Teil auch schon in den mittleren Klassen des humanistischen Gymnasiums betrieben zu werden pflegt. Als das jetzt allgemein übliche Präparationssystem vor etwa 150 Jahren durch den Berliner Gymnasialdirektor Gedike eingeführt wurde, bedeutete es unzweifelhaft einen Fortschritt gegenüber der damals üblichen Methode, nach welcher der Lehrer allein vorübersetzte und die Schüler nur zuzuhören und zu wiederholen hatten. Es ist gewiß ein berechtigter pädagogischer Gedanke, daß die jungen Leute sich durch eigene Arbeit das Verständnis der fremden Schriftsteller erschließen sollen. Aber welche Folgen hat er für die Schulstunde? Wenn der Schüler seinen Text nicht ordentlich versteht, so kommt

---

[1]) Ein besonders geeignetes Mittel zur Einprägung und Wiederholung ist das sogenannte Chorsprechen, das früher ausschließlich im Elementarunterricht angewandt wurde, in den letzten Jahren aber auch auf den unteren Stufen des Gymnasiums mit Recht verwendet wird. Ich möchte es auch in den mittleren Klassen eingeführt sehen. Vgl. J. Loos, Das Chorsprechen in der Schule. Ein Beitrag zur Geschichte des Unterrichts. Prag 1889. Und für den deutschen Unterricht speziell: Humperdinck, Über den Vortrag epischer und lyrischer Dichtungen. Köln 1886. Vgl. auch W. Parow, Der Vortrag von Gedichten als Bildungsmittel. Berlin 1886. Das Chorsprechen hat nicht nur für das Einprägen und Vortragen von Gedichten in der Muttersprache, sondern besonders auch für den fremdsprachlichen Unterricht seinen Wert: es zwingt den einzelnen Schüler in eine bestimmte Aussprache, einen bestimmten Tonfall hinein, und gerade in bezug auf die Aussprache fremder Worte lassen sich überraschende Erfolge damit erzielen.

er mit Recht oder Unrecht in den Verdacht, seine Schuldigkeit zu Hause nicht getan zu haben. Hat er aber mit Erfolg präpariert und sich somit das geforderte Verständnis erarbeitet, so ist es doch eigentlich eine starke Zumutung, daß er nun auch der Übersetzungsstunde und gar noch der Wiederholung aufmerksam folgen soll, obgleich er nichts wesentlich Neues mehr zu erfahren und zu lernen hat, und wiederum bedarf es der Kontrolle, oft auch der Mahnung oder Strafe, um diese Forderung durchzusetzen. Tatsächlich freilich verlaufen die Dinge, in den oberen Klassen wenigstens, fast durchweg so, daß einige wenige Schüler in den Pausen vor der Stunde den übrigen ihre Weisheit mitteilen; unddiese Weisheit haben sie zumeist noch nicht einmal aus eigner Arbeit geschöpft, sondern aus verbotenen Quellen. Denn waren solche früher nur vereinzelt und nicht allzu leicht erreichbar, so hat sich jetzt die Buchhändlerspekulation der Sache bemächtigt, und gedruckte Übersetzungen und sonstige Eselsbrücken sind so zahlreich und wohlfeil geworden, daß sie jedem zugänglich sind und den Zweck der häuslichen Präparation völlig vereiteln. Ob das überhaupt zu verhindern ist, weiß ich nicht; jedenfalls bedarf es dazu einer strengen Aufsicht in den Pausen und vor der Schule, — also wieder eben jenes „Spionierenden und Polizeimäßigen", das Wiese kennzeichnet. Wir haben hier einen deutlichen Fall vor uns, wo die übliche Unterrichtsmethode eine Verschärfung der Disziplin hervorruft, die an sich ebenso überflüssig wie unerwünscht ist. Überflüssig — denn was hindert uns, den tatsächlichen Verhältnissen Rechnung zu tragen und die ganze Arbeit, die man jetzt mit wenig Erfolg dem einzelnen Schüler als häusliche Aufgabe aufbürdet, zu einer wirklichen Gesamtarbeit zu machen, indem man sie in die Stunde selbst verlegt? Die äußere Physiognomie des Unterrichts ändert sich noch nicht einmal wesentlich dadurch: man läßt den Schüler eben unpräpariert übersetzen und wendet sich, wo er nicht allein durchkommt, an die anderen. Es kann doch wohl kaum ein Zweifel sein, daß erst hierdurch wirklich

Leben und Interesse in den Unterricht kommt. Statt daß die Klügeren sich langweilen und die Schwachen davor zittern, „dran zu kommen", kann sich nun ein allgemeiner Eifer entwickeln, der sich um so entschiedener der Sache zuwendet, je weniger Angst vor Strafen und Schelten sich hineinmischt und je mehr das Gedächtnis und die Kombinationsgabe der Schüler unmittelbar in Anspruch genommen werden[1]).

Noch manche anderen Beispiele ließen sich hinzufügen. Aber man sieht schon deutlich genug, worauf es ankommt: weniger häusliche Einzelarbeit und mehr wirklich gemeinschaftliche Tätigkeit in der Schule, mehr Interesse und Leben in den Stunden und dafür weniger disziplinarischer Zwang, mehr unmittelbare Beteiligung jedes einzelnen Schülers und dafür weniger Aufsicht und Kontrolle. Es gilt, das Gemeinschaftsempfinden, den Korpsgeist der Schüler, der sich bisher nur allzuhäufig gegen den Lehrer und gegen die Sache wendet, in den Dienst dieser Sache zu stellen.

Vieles kann von einsichtigen Pädagogen auch außerhalb der eigentlichen Lehrstunden getan werden und wird tatsächlich schon jetzt getan, um diese Teilnahme an der gemeinsamen Arbeit zu beleben und zu erhöhen: Schüleraufführungen, Lesegesellschaften und ähnliche Veranstaltungen sind durchaus geeignet, das gemeinschaftliche

---

[1]) Übrigens ist lange Zeit hindurch viel zu einseitig in der Übersetzung die Kontrolle für das Verständnis der Schüler gesucht worden, und mit Recht treten dem neuere Lehrordnungen, besonders die Preußische v. Jahre 1902 entgegen. Zu dem Ganzen vergl. Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts II² 398—400, der neben den oben gekennzeichneten auch noch andere Nachteile der Methode hervorhebt, und dessen Verurteilung in den Worten gipfelt: „Das Präpariersystem verdirbt das Verhältnis der Schüler zum Autor und zum Lehrer."

Interesse an den Gegenständen des Unterrichts zu stärken und dem Korpsgeist die erwünschte Richtung zu geben.

Jenem einseitigen Intellektualismus, der so lange Zeit hindurch die deutsche Schule beherrschte, und der uns schon an verschiedenen Stellen unserer Betrachtungen (vgl. S. 39, 66, 161) entgegengetreten ist, entspricht die Vorstellung, daß der Schüler nur im stillen Kämmerlein, nur mit der Feder in der Hand, eigene Gedanken hervorbringen und überhaupt sich zur Arbeit heranbilden könne, und daß die Schulstunde wesentlich da sei, um den häuslichen Fleiß zu kontrollieren. Aber diese Methode hat auch in der Zeit, wo sie ihr Bestes leistete, vielleicht für die gelehrte Arbeit eine günstige, für alle anderen Berufe eine höchst mangelhafte Vorbereitung gebildet. Welche Erziehung könnte z. B. für eine Tätigkeit im Parlament oder sonst im Korporationsleben ungeeigneter sein als eine Disziplin, die den Korpsgeist zurückzudrängen sucht und die Gemeinschaftsgefühle der Jugend ignoriert? als ein Unterricht, der das Hauptkennzeichen seines Erfolges nicht in einer geistig angeregten Debatte der Schüler untereinander oder mit dem Lehrer, sondern in einer Reihe fehlerloser Extemporalien und korrekt geschriebener Aufsätze sieht?

In einer Zeit, in der das Gemeinschaftsleben auf allen Gebieten eine wachsende Bedeutung gewinnt, und die daher immer mehr Männer von sicherem Auftreten, von Schlagfertigkeit der Rede und Geistesgegenwart im Handeln erfordert, in einer solchen Zeit wird man sich gezwungen sehen, das Ideal der gemeinschaftlichen Arbeit, der lebendigen und unmittelbaren Wechselwirkung, in der Schule zu seinem Rechte kommen zu lassen, wie es allmählich im Leben zu seinem Rechte gekommen ist.

Nun bedarf die gemeinsame Arbeit in der Schule freilich einer wesentlichen Ergänzung. Denn die Vertiefung des dort Gewonnenen, die Selbständigkeit des eigenen Nachdenkens und Urteilens dürfen und wollen wir so wenig preisgeben wie die Entwicklung der persönlichen Anlage und Eigenart

überhaupt. Die Arbeit im stillen Kämmerlein wird vor wie nach notwendig bleiben, — nur soll ihr das nicht zugeschoben werden, was in die Schulstunde gehört. Sie soll, abgesehen von den notwendigen Memorierarbeiten und Wiederholungen, die ja nicht viel Zeit wegnehmen, tatsächlich dem Zweck dienstbar gemacht werden, die Kraft und die Lust des Schülers zu selbständiger Arbeit zu wecken und zu bilden. Dies ist aber nicht möglich, ohne daß man ihm im Laufe der Schuljahre ein zunehmendes Maß von Freiheit der Betätigung gewährt, — eben das, was man jetzt mit dem Worte „Bewegungsfreiheit" zu bezeichnen pflegt.

Es sind noch andere Erwägungen, die auf den gleichen Weg drängen. Zwei allgemeine Mißstände, die von der bisherigen Unterrichtsweise unzertrennlich scheinen, weisen auf ihn als das entscheidende Auskunftsmittel hin.

Die Anzahl der Fächer und Lehrgebiete — wir werden im nächsten Kapitel des genaueren darauf eingehen — hat auf allen Schulen beständig zugenommen, und durch die Vielheit der Ansprüche, die sie stellen, werden die Schüler, besonders der Oberklassen, hin- und hergerissen; sie kommen nicht zur Konzentration ihrer Kräfte. Wer mit jungen Leuten im Alter unserer Primaner Bescheid weiß, der weiß auch, wie gerade die Begabtesten unter dieser Zersplitterung leiden. Die Vielseitigkeit des Gebotenen wird zum drückenden Zwang für den, der genötigt ist, alles an- und aufzunehmen, zumal wenn man von ihm verlangt, daß er es nicht beim passiven Aufnehmen und gedächtnismäßigen Behalten bewenden lassen, sondern sich auch in allen Gebieten des Unterrichts gleichmäßig aktiv betätigen soll. Dieser Anspruch ließ sich allenfalls in Anstalten durchführen, die nur wenige Fächer umfaßten, wie das humanistische Gymnasium früherer Zeit, wo es nur auf Latein und allenfalls auf Mathematik ankam. Die modernen Schulen dagegen, auch das humanistische Gymnasium von heute, umfassen so viele Unterrichtsfächer, daß es nur ausnahmsweise einem Schüler gelingt, in allen voll zu befriedigen, und zwar, was besonders

bedenklich ist, dem gewandten und oberflächlichen leichter gelingt als dem, der geneigt ist, in die Tiefe zu bohren und seine Kräfte in einem Punkt zusammenzufassen. Die meisten Schüler versagen in einem oder mehreren Fächern, und dieses ist wiederum eine Hauptursache zum Betrügen. Es ist aber auch der eigentliche Grund der Unzufriedenheit mit der Schule, der Grund der Beklemmungen, mit welchen auch die besseren Abiturienten gemeinhin dem Examen entgegengehen, und von denen sie oft noch im späteren Leben in bösen Träumen gepeinigt werden.

Diesen Übeln abzuhelfen hat die Schulbehörde die Einrichtung der Kompensation, die im Ansatz schon früher vorhanden war, in den letzten Jahren beträchtlich erweitert und zu einer Art System entwickelt. Wir sind heute so weit, daß bei den Reifeprüfungen jede Schwäche in einem einzelnen Fach durch gute Leistungen in einem anderen ausgeglichen werden kann, und es ist sogar dafür gesorgt, daß der Unterschied zwischen Haupt- und Nebenfächern nicht mehr ängstlich abgewogen zu werden braucht. Das ist nun gewiß an sich dankenswert; aber es hebt die Nachteile, die aus der Vielheit der Ansprüche hervorgehen, doch nur teilweise auf. Solange der prinzipielle Anspruch bestehen bleibt, daß alle Schüler in allen Fächern das gleiche leisten sollen, so lange werden die Gewissenhaften unter ihnen auch versuchen, ihm zu genügen, und die Gefahr des Drucks und der Zersplitterung ist damit geblieben. Das Kompensationsprinzip hat seine Berechtigung darin, daß es auf den Menschen und seine Gesamtentwicklung, nicht auf mehr oder weniger zufällige Einzelleistungen ankommt, daß der Schüler nicht an einem starren Schema gemessen, sondern nach dem, was er positiv ist und kann, beurteilt werden soll. Dieses Prinzip aber führt in seinen weiteren pädagogischen Konsequenzen dazu, das Gleichmaß der Anforderungen überhaupt aufzugeben und, wenn auch nicht jeden nach seiner eigenen Fasson, so doch die jungen Leute nach zwei oder drei Fassons selig werden zu lassen.

Solange das nicht geschieht, kommt die Kompensation hauptsächlich den schwächer Veranlagten zugute: sie ist eine Art Gnadenakt, ein Nachlassen gegenüber dem herrschenden Prinzip, das gleichmäßige Leistungen verlangt. Wenn sie einigermaßen weitherzig gehandhabt wird, so führt sie nur zu leicht zu einer allgemeinen Herabsetzung der Ansprüche und damit auch zur Herabminderung der Leistungen. Aber dies ist durchaus nichts Erstrebenswertes. Wir haben gar keine Ursache, in den Oberklassen unserer höheren Lehranstalten die Schwäche zu tolerieren und dadurch, daß wir die Schule und die Abgangsprüfung schlechthin erleichtern, unsere Universitäten noch mehr mit mittelguten und schlechteren Elementen zu überlasten, als es jetzt schon geschieht [1]). Es kommt vielmehr auf eine Steigerung der Ansprüche und Leistungen an; eine solche aber ist nur durch Konzentration möglich. Wenn man von vornherein an einer Stelle der Anforderungen nachläßt, so kann man dafür an einer anderen mehr verlangen, und wenn man die Gebiete, auf denen der einzelne Schüler mehr leisten kann und will als der Durchschnitt, von der individuellen Begabung und Neigung abhängig macht, so ist ihm eben damit ein gewisses Maß von Bewegungsfreiheit gegeben. Also Konzentration nach eigener Wahl!

Hierzu kommt noch ein anderer Gesichtspunkt. Die enge Gebundenheit des Schülers steht in scharfem und völlig unvermitteltem Gegensatz zu der Studien- und Arbeitsfreiheit des Studenten, wenigstens in der philosophischen Fakultät. Und der unvermittelte Übergang zwischen beiden führt fast immer dazu, daß der akademische Anfänger semesterlang seine Freiheit nicht zu nützen weiß und sich nicht zurecht

[1] Hierin stimme ich mit Paul Cauer (Zur freieren Gestaltung des Unterrichts. Bedenken und Anregungen. Leipzig 1906, S. 12) ganz überein. Aber es ist ein Irrtum, wenn Cauer das Wesen der Bewegungsfreiheit in der Tendenz zur Nachsicht gegen schwache Leistungen sieht, und mit dieser Grundauffassung fallen auch alle Folgerungen, die er gegen den Freiheitsgedanken daraus zieht.

findet. Wie von den Primanern Klagen über Gebundenheit und Zwang, so hört man von jungen Studenten nur allzuhäufig die entgegengesetzte Beschwerde über Mangel an jedem Wegweiser, an jeder eigentlichen Anleitung zum Studium. Mit Recht hat man auf das Ausland hingewiesen, besonders auf Amerika, wo durch ein kompliziertes System eine allmählich sich erweiternde Wahlfreiheit von den oberen Stufen der High school bis ins letzte Jahr des College hinein führt. Sind wir nun auch nach unseren überlieferten Einrichtungen weder imstande, dieses System nachzuahmen, noch gewillt, die Übelstände, die sich in Amerika damit verbinden, vor allem die sich immer wiederholenden Prüfungen, in den Kauf zu nehmen, so zeigt der Gegensatz doch deutlich, was uns fehlt. Wir arbeiten nicht pädagogisch und systematisch darauf hin, unsere Schüler selbständig zu machen, sondern gängeln und kontrollieren sie ängstlich bis zum letzten Schultag, um sie dann plötzlich in eine unbegrenzte Freiheit zu setzen und sich selbst zu überlassen[1]).

Die Bewegungsfreiheit in der Prima würde die akademische Freiheit vorbereiten, und die Nötigung, sich auf einem bestimmten Gebiete zu vertiefen und zu konzentrieren, würde eine bessere Erziehung zu wissenschaftlicher Arbeit bilden als die Vielheit gleichmäßiger Ansprüche.

Das Maß und die Art der Anforderungen also, die an den einzelnen Schüler gestellt werden, muß elastischer und individueller gestaltet werden, als es bisher der Fall war.

---

[1]) Es ist Fr. Paulsens Verdienst, auf diese Mißstände in ihrer allgemeinen Bedeutung zuerst hingewiesen zu haben, und zwar in der 2. Auflage der Geschichte des Gelehrten Unterrichts (1894) II 632—640, dann wiederum 1905 im Januarheft der Monatsschr. für höhere Schulen. Aber die Gegenmittel, die er vorschlug, haben sich — soviel darf man jetzt schon sagen — nicht als ausreichend erwiesen, um allgemeine Abhilfe zu schaffen. Es ist nicht möglich, an dieser Stelle auf Einzelheiten einzugehen. Ich habe die ganze Frage eingehend in einem Artikel der „Neuen Jahrbücher für Pädagogik“, Bd. XXVI, S.8 ff. (1910) behandelt, wo auch die einschlägige Literatur angeführt ist.

Solange wir von jedem unserer Zöglinge prinzipiell das gleiche fordern, so lange ist ihm die Bewegungsfreiheit unterbunden, und die Kompensation, wie sie in den letzten Jahren mehr und mehr zur Geltung gekommen ist, dient in der Tat nur zur Milderung oder Abschwächung der normativen Forderungen, nicht aber zur Begründung einer Freiheit, die vor allem der Kraftentfaltung und derKonzentration zugute kommen soll. Mit dem Prinzip also gilt es zu brechen, und hiermit würde eine wirklich grundsätzliche Veränderung in unserer Unterrichtsweise eintreten, freilich eine solche innerlicher, nicht äußerlicher Natur.

Der Schwerpunkt der Wendung liegt offenbar im Betrieb und der Beurteilung der häuslichen Arbeiten. Worüber die Primaner, und die lerneifrigsten am meisten, sich beklagen, ist viel weniger der Schulunterricht mit seiner wechselnden Inanspruchnahme als die Tatsache, daß ihnen die vielspältige tägliche Hausarbeit eine stetige und ruhige Konzentration auf ihre bestimmten Interessen und Gebiete verwehrt. Hier in der Einsamkeit kommt dem heranreifenden Jüngling viel deutlicher als in der Schule unter den Gefährten zum Bewußtsein, daß er sein eigener Herr sein, wenigstens innerhalb gewisser Grenzen, innerhalb seines Arbeitsgebiets und seiner Neigungen frei sein möchte und es nicht ist. Und von hier stammen all die Unzuträglichkeiten und Gefahren, die uns vorhin entgegentraten, die Unzufriedenheit bei den einen, die Trägheit und die Neigung zum Täuschen bei den anderen, die Abneigung gegen die Schule bei so vielen. Und hier also ist der Punkt, wo die Besserung einsetzen müßte, und wo sie leicht einsetzen kann. Hier wird es zuerst deutlich, daß es nicht nötig ist, von allen Schülern in allen Fächern das gleiche zu fordern. Eine bestimmte Summe von Kenntnissen und Fertigkeiten freilich werden sich alle gleichmäßig aneignen müssen. Allein der Umfang derselben ist, in den oberen Klassen wenigstens, weit geringer, als es die gegenwärtige Praxis fordert. Die laufenden häuslichen Arbeiten, die im einzelnen nicht umfangreich sein mögen, aber im

ganzen die freie Zeit des Primaners zersplittern und vernichten, müssen so weit eingeschränkt werden, daß die Schüler Zeit gewinnen, sich ihrem Lieblingsgebiete in fortlaufender häuslicher Tätigkeit zu widmen und auf diese Weise größere und umfassendere Arbeiten zustande zu bringen, die ihren persönlichen Neigungen entsprechen und ihre individuellen Anlagen fördern. Diese Arbeiten sollten dann von dem betreffenden Fachlehrer gelesen und auf die Beurteilung der Gesamtleistung des Schülers angerechnet werden. Eine solche Beschränkung der häuslichen Arbeit ist sehr wohl auch auf der obersten Stufe und gerade hier durchführbar; ja sie ist ohne weiteres vorhanden, wo die Lehrstunde für die Kollektivarbeit so ausgenutzt wird, wie wir es oben als wünschenswert erkannt [1]).

Es ist gewiß, daß die Arbeitsfreiheit mißbraucht werden kann; aber welche Freiheit könnte das nicht? Den berechtigten Klagen strebsamer Schüler wäre jedenfalls damit abgeholfen; denn diese Klagen gelten nicht der Anzahl der Schulstunden, sondern der Belastung ihrer freien Zeit, die sie verhindert, sich mit dem zu beschäftigen, was sie persönlich interessiert. Und zugleich würden die Klagen der Hochschullehrer verstummen, daß die heutige Jugend nicht mehr wie die früheren Generationen auf der Schule zu wissenschaftlicher Arbeit vorbereitet werde, daß den meisten Abiturienten die Vorbedingung für eine solche, nämlich Stetigkeit und Gründlichkeit, fehle. Denn eben jene größeren zusammenhängenden und persönlichen häuslichen Arbeiten würden die Schulung ergeben, die jetzt mit Recht vermißt wird: aus den täglich laufenden kleinen und elementaren Aufgaben des Präparierens, Übersetzens und Auswendiglernens kann sie freilich nicht gewonnen werden. Früher, als das humanistische Gymnasium im alten Sinne die allein

[1]) Dies gilt besonders von den deutschen Aufsätzen und den mathematischen Arbeiten, die ganz und gar in die Schule verlegt werden können. Vgl. Der Deutsche Unterricht S. 3997 ff.

herrschende Schulform war, erwartete man diese Schulung, die immer nur eine Selbstschulung sein kann, aus der Privatlektüre der klassischen Autoren und der schriftlichen Verarbeitung derselben: unter den heutigen Verhältnissen ist das Natürliche und Gegebene, daß sie aus verschiedenen Gebieten nach eigener Wahl der Schüler gewonnen wird.

Aber, wird man einwenden, wird diese Verschiedenheit der häuslichen Beschäftigung nicht die Folge haben, daß die Leistungen der einzelnen Schüler in den verschiedenen Fächern sehr ungleich werden, und der Lehrer seiner Klasse gegenüber ein gleiches Maß der Anforderungen nicht durchführen kann? Diese Folge wird sicherlich eintreten. Aber sie ist kein Nachteil, sondern vielmehr ein Vorzug des neuen Systems. Denn nicht darauf kommt es an, ein Schema auszufüllen, sondern junge Menschen zu bilden und zu entwickeln, übereinstimmend in Vielem, dem Meisten vielleicht, wie es die Sache mit sich bringt, aber doch wieder individuell verschieden, wie ihnen die Natur Begabung und Kräfte verliehen hat. Mag sich der Eine in diesem, der Andere in jenem Fache mehr hervortun, und mag er, wie es menschlich und natürlich ist, dafür auf einem oder dem anderen Gebiete zurückbleiben: daß ihm das als sein Recht zugesprochen wird, was ihm bisher immer nur widerwillig und als eine Art von Gnadenakt eingeräumt worden ist, darin besteht im letzten Grunde die wünschenswerte Bewegungsfreiheit für den Schüler.

Wo die Systemänderung, die sich in dieser Richtung bereits angebahnt hat, durchgeführt wird, da ist dem Gewissenhaften das peinlich drückende Gefühl benommen, daß er doch nicht leisten könne, was man von ihm verlange, und dem Ehrgeizigen freie Bahn gegeben, sich da zu betätigen, wohin ihn seine Kräfte weisen. Damit werden sich in den verschiedenen Einzelfächern höhere Leistungen ergeben als jetzt, ohne daß der Durchschnitt der Gesamtleistungen sänke. Und es ist gleichwohl jeder Überbürdung mit häuslichen Arbeiten ein für allemal vorgebeugt. Da-

mit aber fällt zugleich auch jenes Übermaß von Beaufsichtigung weg, das den Unterricht, wie wir oben sahen, bisher belastet.

Denn das erhellt freilich unmittelbar: eine Kontrolle, wie sie der Lehrer jetzt zu üben hat, eine Überwachung, die für jeden Tag das Maß der Leistungen des Schülers und für jede Stunde den augenblicklichen Stand seines Wissens festzustellen sucht, wird sich weder mit wirklichen Kollektivleistungen einerseits, noch mit selbständiger und individuell gewählter Einzelarbeit anderseits vereinigen lassen. Die besonderen Maßregeln, die einer solchen ständigen Kontrolle gedient haben, wie das Extemporale als Wertmesser der Schüler und die Rangordnung als Ausdruck dieses Wertes, sind mit dem neuen System unvereinbar. Ich glaube, die Zeit wird kommen, und bald kommen, wo auch die Pädagogen von Beruf es unverständlich finden, daß man den Wert von Schülerarbeiten nicht nach ihren Vorzügen, sondern ausschließlich nach der Zahl ihrer grammatischen und stilistischen Verstöße bemessen und diese Zahl als bestimmenden Faktor für die Beurteilung nicht nur der Arbeit, sondern oft genug auch des Schülers selbst betrachten konnte. Und ebenso wird man lächeln über den Versuch, den Wert und die Leistungen der Schüler zahlenmäßig zu ordnen und in solcher Ordnung eine pädagogische Maßregel zu sehen[1]). Zwar muß der Lehrer nicht nur über die Gesamtanlagen einzelnen Schüler, sondern auch über ihren jeweiligen Entwicklungsstand im großen und wesentlichen stets ein Urteil haben;

[1]) Es ist einfach unmöglich, alle in Betracht kommenden Faktoren so gleichmäßig und gerecht gegeneinander abzuwägen, daß die Rechnung wirklich stimmt. Man kann vielfach beobachten, daß die Knaben in den Mittelklassen die Rangordnung geradezu als eine Probe auf die Gerechtigkeit des Lehrers betrachten, und diese Probe vermag er beim besten Willen nicht zu bestehen, weil Menschen eben keine Zahlen sind und sich nicht wie diese ordnen lassen. Und so pflegt die Ordnung, die er im Schweiße seines Angesichts zustande gebracht hat, weit weniger ihren Ehrgeiz zu erregen und zu befriedigen als ihr empfindliches Rechtsgefühl zu verletzen. —

zwar können wir Zensuren und Versetzungen, die auf diesem Urteil beruhen, nicht entbehren. Und gewiß muß es da, wo der Hauptwert auf die gemeinschaftliche Arbeit gelegt wird, dem Lehrer schwerer werden als jetzt, zu fest formulierten Werturteilen über den Wissenstand des einzelnen zu gelangen: es ist eben leichter, in sein Notizbuch zu sehen, als in die Seelen seiner Schüler. Aber wer sich diese Schwierigkeiten nicht verdrießen läßt, wer zu beobachten gelernt hat und seine Beobachtungen zu verwerten weiß, der wird auf diese Weise, wenn auch langsamer, doch zu einem um so sichereren und tieferen Urteil gelangen, zu einem Urteil nicht nur über die Leistungen des Schülers, sondern auch über diesen selbst. Allerdings Zeit braucht er dazu, und es ist nötig, daß die Zeugnisse nicht in zu kurzen Zwischenräumen aufeinander folgen: vier im Jahre, wie sie vielfach bei uns in Preußen gegeben werden, sind entschieden zu viel. Zwei Zensuren jährlich ist das richtige Maß: es läßt dem Schüler hinreichende Zeit zur Entwicklung und dem Lehrer zur Beobachtung[1]). — Und somit wird auch für die Versetzungen ge-

[1]) Auch das ist zuzugeben, daß es schwieriger sein wird als jetzt, die Urteile in ein amtlich vorgezeichnetes Schema zu fassen. Je reicher und tiefer die Beobachtungen sind, welche die Lehrer über einen Schüler gesammelt haben, desto schwerer werden sie sich entschließen, die ganze Persönlichkeit eines jungen Menschen mit zwei Genügend und einem Nicht genügend abzutun. Die Zeugnisse werden wieder, wie sie es in früherer Zeit waren, mannigfaltiger und ausführlicher werden. Aber ein Schaden wird den Schülern und der Schule gewiß nicht daraus erwachsen. Das jetzige Verfahren ist freilich für den Lehrer bequem und ermöglicht auch den Eltern eine bequeme Übersicht; aber man wird sich schwerlich darüber täuschen, daß die Zeugnisse ebensoviel oberflächlicher wie übersichtlicher geworden sind. Verständigen Eltern kann mit einem solchen Schema, das ihnen keinen Einblick in die Gesamtentwicklung ihrer Kinder gibt, wenig gedient sein. Übrigens schließt eine eingehendere und individuellere Beurteilung ja gar nicht aus, daß den Zensuren feste Formen zugrunde gelegt würden, wie sie z. B. in Preußen die Schulbehörde verlangt. Nur sollte der Lehrer sich nicht auf die formell vorgeschriebenen Prädikate beschränken, sondern

sorgt sein. Zwar ein schematisches Verfahren, das mit e i n e m „mangelhaft“ noch versetzt, mit zweien aber „sitzen läßt“, wird sich nicht mehr durchführen lassen. Allein darum werden die Lehrer doch in der überwiegenden Anzahl der Fälle mit Sicherheit, ja mit größerer Sicherheit als jetzt, feststellen können, ob der Schüler seiner Gesamtentwicklung nach für die höhere Stufe reif ist. Zweifelhafte Fälle gibt es ja jetzt auch, und das Unglück ist wirklich nicht so groß, wenn ein Junge einmal in eine höhere Klasse aufsteigt, ohne daß sein Anrecht darauf unbestreitbar ist. Man erlebt es oft genug, daß sich einzelne Mängel und Lücken bei fortschreitender Entwicklung überraschend schnell ausgleichen; und wo das nicht geschieht, da ist es auch das nächste Mal noch Zeit, den Schüler sitzen zu lassen. Das Richtige ist doch wohl auch hier, nach Wieses Mahnung zu verfahren, und aus Zuversicht zu dem werdenden Ganzen über mancherlei Einzelnes und Nächstes hinwegzusehen[1]). —

Dieses Prinzip hat nun noch eine letzte Konsequenz: die B e w e g u n g s f r e i h e i t i m A b i t u r i e n t e n - e x a m e n. Es steht hier genau wie im Unterricht selbst. Es kann sich keineswegs darum handeln, schwach begabten Schülern das Examen und den Zutritt zur Universität zu erleichtern[2]); darum wäre der Wegfall dieser Prüfung eine mehr als bedenkliche Maßregel. Aber auch das Kompensationsprinzip, das schon heute in weitem Maße dabei zur Geltung kommt, reicht noch nicht aus, um der Prüfung eine zugleich bestimmte und freiheitliche Gestalt zu geben. Es bedeutet vielmehr zunächst nur eine Erleichterung bestehender Mißstände und treibt in seinen Konsequenzen auf eine anders geartete Gesamtgestaltung des Examens hin. Wozu in vier Fächern

ein möglichst deutliches Bild seiner Schüler und ihres Entwicklungsstandes zu geben suchen. Vgl. auch Münch, Über Menschenart und Jugendbildung, S. 233.

[1]) In diesem Sinne bewegt sich auch eine Anzahl von Erlassen des Preußischen Kultusministeriums aus den letzten Jahren.

[2]) Vgl. das S. 281 gegen Cauer Bemerkte.

schriftlich, in sieben oder acht mündlich prüfen, wenn man von vornherein nicht verlangt, daß in allen diesen Fächern genügende Leistungen aufgewiesen werden? wenn der pädagogische Grundsatz gelten soll, daß es nicht auf einzelne Lücken und Ausfälle, sondern auf die positive Gesamtleistung ankommt? Es wäre offenbar einfacher und konsequenter, die Prüfung, wenigstens die schriftliche, von vornherein auf zwei Fächer zu beschränken und dem Schüler selbst deren Wahl zu überlassen. Die mündliche Prüfung würde ergänzend nachzuweisen haben, daß er diese Vorzugsgebiete wirklich so weit beherrscht, wie man billigerweise verlangen kann. Hierzu müßte dann ein mündliches Examen in einigen allgemein verbindlichen Fächern treten, bei dem aber die Anforderungen von vornherein niedriger gestellt würden als in den Vorzugsgebieten. Damit würde die Form des Abiturientenexamens der Oberlehrerprüfung angenähert. Die gemeinsamen Grundzüge würden sein: erstens der Unterschied zwischen Hauptfächern und „allgemeiner Bildung" und zweitens die Wahlfreiheit in bezug auf die ersteren. Durch diese Bewegungsfreiheit würde zweifellos eine gewisse Konzentration auch bei der Vorbereitung auf das Examen ermöglicht und das öde und kräftezersplitternde Pauken erfolgreicher bekämpft werden als durch alle wohlgemeinten einzelnen Ministerialerlasse über das Maß der Anforderungen und die Art der Kompensation. Auch hier ist das Heilmittel nicht ein schwächliches Nachlassen und Nachgeben an berechtigten Anforderungen, sondern die Möglichkeit zu stärkender Konzentration, die Freiheit zu individueller Entfaltung der Anlagen und Kräfte.

Denn mit alledem braucht und soll weder ein Nachlassen der Disziplin noch der Leistungen verbunden sein. Im Gegenteil: die Schule beschränkt sich zwar in sittlicher und intellektueller Hinsicht auf das Wesentliche und Notwendige, aber eben darum kann sie mit mehr Festigkeit und Sicherheit die Erfüllung dieser Forderungen durchsetzen als jetzt, wo überall und allgemein mehr gefordert als geleistet wird. Und sie wird

ihre Ansprüche mit freundlicheren, vor allem mit pädagogischeren Mitteln durchsetzen, wenn der Schüler im Lehrer nicht mehr wie jetzt den Richter, ja den Strafrichter fürchtet, sondern den Führer bei der gemeinsamen Arbeit erblickt. Vor allem muß jene Freiheit in der Wahl des Arbeitsgebietes, der wir oben das Wort geredet haben, das Verhältnis zwischen Schülern und Lehrern aufs günstigste beeinflussen. Denn wenn die letzteren nur jenen Anforderungen entsprechen, die wir uns im vorigen Abschnitt klargemacht haben, wenn sie ihr Fach beherrschen und ihre Zöglinge zu behandeln wissen, so kann es nicht ausbleiben, daß sich diese gruppenweise oder einzeln enger an den Vertreter ihres Lieblingsfaches anschließen, und daß umgekehrt der scharfblickende und beobachtende Pädagoge imstande sein wird, den einzelnen Schüler auf das Gebiet zu ziehen, das seiner Begabung und Richtung das angemessene ist. Kurz, es wird sich ein engerer Kontakt, ein persönlicher Verkehr gestalten, der vielleicht mannigfach über den Rahmen der Schulstunde herausgreift. Und wer solche Verhältnisse aus eigener Erfahrung kennt, der weiß, wie schnell und wie radikal hier alle jene Schüler-Anschauungen und -Gewohnheiten schwinden, nach denen der Lehrer der offene und innerliche Feind und diesem gegenüber alles erlaubt und kein Mittel zu schlecht ist. Mit Staunen bemerkt man die Offenheit, mit der die jungen Menschen sich geben, mit Freude die Hingebung, die an die Stelle des stillen Widerstandes oder der gleichgültigen Stumpfheit tritt. Der persönliche Verkehr ist, auf der Oberstufe wenigstens, die wünschenswerte, ja notwendige Ergänzung für die Methode der Gemeinschaftsarbeit, wie sie hier entworfen ist: er erst gestaltet den Unterricht zur E r z i e h u n g [1]).

[1]) Eine äußere Bedingung nun freilich setzt die ganze Art von Schulerziehung, die hier gefordert wird, voraus: kleine oder doch wenigstens mäßige Klassen. Eine Klasse von 50 oder von 25 Schülern — das bedeutet nicht einen relativen, sondern einen absoluten Unterschied für jeden einzelnen unter ihnen, für die Behandlung, die der

Der öffentliche Unterricht wird niemals imstande sein, die Individualität der Schüler in demselben Maße zu berücksichtigen wie die häusliche Erziehung. Ja, ein großer Teil seiner erzieherischen Bedeutung liegt gerade darin, daß er das nicht kann und nicht will. Denn es ist seine Aufgabe, den Einzelnen für die Allgemeinheit, für den Dienst in Staat und Gesellschaft zu bilden, den Stein zu behauen, damit er für den Bau brauchbar werde. Es sind falsche Propheten, die gerade in den letzten Jahren laut und lauter eine neue Schule ankündigen, deren Zöglinge nur das lernen und treiben, was ihnen zusagt, und wo das persönliche Gefallen den Maßstab für das Lehrziel bilden soll: eine solche Schulerziehung wird und kann es niemals geben, und am wenigsten würde sie zu einer einheitlichen nationalen Bildung führen können. Aber es ist möglich, die notwendigen und allgemein gültigen Anforderungen aufrecht zu erhalten und doch der Entfaltung persönlicher Kräfte Raum zu lassen, die notwendige Bildung des Ein-

---

Lehrer ihm zu Teil werden läßt, für die Ergebnisse, welche die gemeinsame Arbeit erzielen kann. Gemeinschaftsunterricht muß noch nicht Massenunterricht sein; mag es schon schwer sein, siebenzig Kindern zusammen das Abc oder das Einmaleins beizubringen, so ist eine wirklich erzieherische Behandlung auf den höheren Stufen einfach unmöglich, wenn man 50 halbwüchsige Knaben oder gegen 40 Jünglinge vor sich hat. Das aber sind Zahlen, die in unseren Großstädten keineswegs zu den Seltenheiten gehören; die Behörden haben zwar wesentlich kleinere als Norm gesetzt, in der letzten Zeit auch vielfach begonnen, mit dankenswerter Schärfe auf Einhaltung derselben zu bestehen; aber noch zeigt sich nicht überall die Wirkung, und außerdem sind auch diese Normalzahlen den Anforderungen einer wirklichen Schulerziehung gegenüber zu hoch gegriffen: mehr als höchstens 40 Kinder, mehr als 25 Sekundaner und als 20 Primaner sollte keine Schule in einer Klasse vereinigen dürfen. Möchten es die staatlichen wie die städtischen Behörden, denen die Schulgründung obliegt, bedenken, daß nicht nur das äußere Wohl, die Gesundheit der Schüler wie der Lehrer, sondern auch die innere Entwicklung, jeder wirkliche Fortschritt der höheren Schule zu einem wesentlichen Teile von dieser Forderung abhängt.

zelnen zu vereinigen mit dem berechtigten Maße von Bewegungsfreiheit, und wo das geschieht, da wird und muß jener Gegensatz zwischen Schüler und Lehrer, von dem wir zu Eingang dieses Kapitels sprachen, von selber schwinden. Auf der einen Seite wirklich gemeinsame Arbeit und zugleich Anerkennung, ja Förderung des berechtigten Gemeinschaftsgefühls, welches die Schüler untereinander verbindet: auf der anderen Seite Freiheit der individuellen Entwicklung, Freiheit des Interesses und der Arbeit, soweit es die erzieherischen Zwecke der Schule zulassen: wo bleibt da Raum für das Gefühl eines lästigen Druckes, eines feindlichen Gegensatzes zwischen dem, was die Schule verlangt, und dem, was die Jugend wünscht und empfindet? Wer sich dann noch still oder laut der Schulzucht entgegensetzt, den wird man mit größerem Rechte wie jetzt als böswillig oder unsittlich verurteilen dürfen; und sicher werden es nur einzelne sein, die dann noch erheblich hinter dem zurückbleiben, was maßvolle und verständige Erzieher verlangen. Für die Bessergesinnten, und sie bilden unter der Jugend immer die Mehrzahl, wird mit dem Drucke auch der Widerstand aufhören nebst allen häßlichen und unwürdigen Auswüchsen, die er gezeitigt hat. Die Sklavenmoral, die jetzt auf unseren Schulen herrscht, wird schwinden, nicht zugunsten einer übermütigen und rücksichtslosen „Herrenmoral", sondern zugunsten einer freien und innerlichen Wahrheit und Sittlichkeit, wie sie künftigen Männern, wie sie der Jugend eines großen und freien Volkes ziemt.

In nicht wenigen einzelnen Punkten, mehr aber noch in der Gesamttendenz berühren sich die beiden letzten Kapitel mit zwei Werken, die hier besonders hervorgehoben werden müssen: Ad. Matthias' Praktischer Pädagogik für höhere Lehranstalten (in Baumeisters Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre II 2 1895, 3. Aufl. 1908), einem ebenso liebenswürdigen wie durch und durch verständigen Buch, zur Einführung in die praktische Lehrtätigkeit wie kaum ein anderes geeignet, und Wilh. Münchs Geist des Lehramts (2. Aufl.

Berlin 1903, 2. Aufl. 1905), einer umfassenden, feinsinnig abwägenden Behandlung der Fragen und Gesichtspunkte, die für den Gymnasialunterricht in Betracht kommen. Auch der Geist, in welchem Fr. Paulsen, die Frage der Unterrichtsgestaltung behandelt hat, und der seine nachgelassene „Pädagogik" (Berlin 1911) beherrscht, war der gleiche. In den letzten Jahren haben sich besonders noch Gerh. Budde mit einer Reihe kleinerer Schriften und Herm. Weimer (Der Weg zum Herzen des Schülers, München 1908, Haus und Leben als Erziehungsmächte, ebend. 1911) der gleichen Richtung angeschlossen. All diese Pädagogen haben das Ziel im Auge, unserer einen liberalen Geist in Schulzucht und Unterrichtsweise höheren Schulen einzuführen — eben jenen Geist, den einst L. Wiese vermißte — unberechtigten und unpädagogischen Druck von unserer Jugend fernzuhalten und dasjenige Maß individueller Rücksichten und Freiheiten zu vertreten, das sich mit dem Zweck und dem Charakter des gemeinsamen Unterrichts und der staatsbürgerlichen Erziehung verträgt. Auch unsere Schulbehörden haben sich dieser Tendenz keineswegs verschlossen, war ja doch Matthias selbst in der Lage, wenigstens einen Teil dessen, was er gewollt und vertreten hatte, an leitender Stelle durchzuführen.

Dieser Bewegung gegenüber, die zwar ohne lautes Geschrei, aber doch mit aller Entschiedenheit der Richtung und nicht ohne Erfolg vor etwa anderthalb Jahrzehnten eingesetzt hat, wäre die Maßlosigkeit der Angriffe, die L. Gurlitt und der Kreis seiner Anhänger in der Gesellschaft und den Blättern für Deutsche Erziehung gegen das Bestehende richten, selbst dann nicht gerechtfertigt, wenn das Ziel, das ihnen in unbekannten Umrissen vorschwebt, klarer und haltbarer wäre. Aber für ihre Forderungen ist es charakteristisch, daß sie das Wesen der Gemeinschaftserziehung völlig verkennen und zugunsten einer rein individuellen Bildung zurückdrängen wollen. Bedenklicher noch ist es daß sie, wie schon S. 146 angedeutet, auch innerhalb der Einzelbildung keinen anderen Maßstab kennen als die Neigungen der Jugend. Daß der Knabe, der Jüngling zu allem Anlage hat, was er treibt oder treiben möchte, ebenso wie daß er alles gern und ernsthaft treibt, wozu er Anlage hat, wird in einem für Praktiker schwer verständlichen Optimismus vorausgesetzt. Der Disziplinierung und Willenszucht bedarf der ideale Zögling, der ihnen vorschwebt,

ebensowenig wie der Anstrengung und der Selbstüberwindung. Ein lebhaftes Gefühl für die Jugend wird man diesen Reformern gerne zugestehen, aber es trifft sie die ganze Schwere des Herbartschen Wortes: „Wer keinen pädagogischen Ernst empfindet, auf den wirkt jeder Reiz, womit die kindliche Natur den Erwachsenen durch ihre Beweglichkeit, ihre Lieblichkeit, ja durch den bloßen Kontrast berührt. Dadurch wird aber die ganze Erziehung ein bloßes Spiel mit Kindern."

Gerne möchte man Berthold Otto, den Herausgeber des „Hauslehrers" und Leiter der „Hauslehrerschule", diesem Urteil entrücken. Er ist der einzige unter den Führern jener Gruppe von Reformern, der durch positive Arbeit, nicht durch agitatorisches Reden und Schreiben, seine Erziehungsideen zu verwirklichen sucht. Indessen entspricht das künstliche Herabschrauben, das er von dem Lehrer den Kindern gegenüber fordert, ebensowenig dem Wesen der Erziehung wie die völlige Auflösung der Lehrstunde in freie Unterhaltung. Seine Entdeckung der „Altersmundart" ist nicht ohne psychologischen Wert und Reiz; aber es ist sicherlich verkehrt und unnatürlich, wenn der Lehrer mehr, als nötig ist, um verstanden zu werden, auf die Ausdrucksweise seiner Schüler eingeht, statt sie zu der seinigen heranzubilden. Endlich ist auch das Prinzip, auf dem die Verfassung seiner Schule beruht, die Erziehung durch Erwachsene ganz und gar durch die Einwirkung der Kinder aufeinander zu ersetzen, einseitig überspannt, und von seinen absurden Konsequenzen kann man sich aus Ottos eigenem Bericht auf dem Deutschen Erziehungstag in Weimar (Blätter für Deutsche Erziehung VIII, S. 106 f.) überzeugen. Was diese Schule vielleicht bei einzelnen erreicht, ist offenbar nur durchzuführen, wenn man ganz wenige Schüler zusammen zu unterrichten hat, und zwar nur Schüler im Kindesalter und ohne die Nötigung, sie bestimmten Bildungszielen — von Berechtigungen rede ich gar nicht — zuzuführen.

Der angeführte Bericht Ottos mag Anlaß geben, über die Schulgerichtshöfe, für die er sich einsetzt, und die „Schulstaaten" überhaupt ein allgemeines Wort zu sagen. Diese Idee, die jetzt von so verschiedenen Seiten verfochten wird (s. S. 147) und hier und da in Amerika und auch bei uns schon verwirklicht worden ist, entspringt der an sich ganz berechtigten Tendenz, das Gemein-

schaftsleben und den Korpsgeist in der Schule zu stärken und erzieherischen Zwecken dienstbar zu machen. Neu ist sie nicht. Schon der brave und gelehrte Trotzendorff, der Freund und Schüler Melanchthons, hatte in seiner Goldberger Schule einen senatorischen Gerichtshof nach römischem Muster nebst Konsuln und Prätoren eingerichtet: vorsichtigerweise erschien er selbst als Dictator perpetus in den Sitzungen und übte die Oberaufsicht. Das Ganze war und ist doch wesentlich eine Spielerei. Wo die Verhältnisse und Persönlichkeiten darnach sind, besonders in Internaten und vielleicht hier und da in einer Fürsorgeanstalt, mag sie wie andere Spiele auch einmal von erzieherischem Nutzen sein; vor einer Verallgemeinerung werden wir hoffentlich bewahrt bleiben. Ganz abgesehen davon, daß eine Schule, in der alles seinen ordentlichen Weg geht, keines so umständlichen Apparates bedarf, um die Ordnung zu erhalten — alle diese Dinge kosten Zeit, die wahrlich besser verwendet werden kann — so ist doch auch die Wirkung auf den Charakter der einzelnen Schüler mindestens zweifelhaft. Wenn sie Wochen oder Monate hindurch über ihre Mitschüler zu Gericht sitzen sollen oder genötigt sind, kleine Vergehen und Verstöße mit umständlichem Ernst zu behandeln, so heißt das doch geradezu selbstgerechten Dünkel und pedantische Wichtigtuerei großziehen. Im übrigen paßt die Einrichtung immer noch eher in das amerikanische Erziehungssystem, das darauf ausgeht, die junge Generation möglichst früh selbständig und von der älteren unabhängig zu machen, als zu uns, die wir langsam ausreifen lassen und allmählich freimachen wollen. Und doch ist sie auch drüben bisher vereinzelt geblieben: man macht sich bei uns zuweilen ganz falsche Begriffe von ihrer Verbreitung.

Elftes Kapitel.

Die höhere Schule. Lehrgebiete und Schulformen.

Die Fragen, die wir in den beiden letzten Kapiteln erörtert haben, tragen weiter und führen tiefer als die Diskussion der besonderen Schulformen und der einzelnen Fächer irgend führen kann. Wichtiger als das Was? ist in allen Unterrichtsfragen das Wie? wichtiger als das Lehrgebiet ist der Lehrer. Die allgemeinen Werturteile, die der Erziehung und mithin auch der Schule ihre Ziele bestimmen, der Geist der Schulzucht und die Methoden des Unterrichts, die diesen Werturteilen und Zielen entsprechen: die sind es, worauf der Charakter eines nationalen Schulwesens beruht. Ob ein Volk mehr auf Willensbildung oder ob es mehr auf intellektuelle Schulung, ob es auf körperliche Ausbildung oder nur auf geistige Wert legt, darauf kommt es mehr an als auf die Frage: Griechisch oder Englisch? Mit einem Wort: es ist mehr der Geist als der Stoff, der das Wesen der Schulbildung wie der Erziehung überhaupt bestimmt. Diese Wahrheit sollte einleuchtend sein, und doch haben die pädagogisch interessierten Kreise sie lange übersehen, und noch immer gibt es große Gruppen, die sie nicht in ihrer vollen Konsequenz würdigen. Schwerlich würde sich sonst der Streit um das humanistische Gymnasium oder, richtiger gesagt, den griechischen Unterricht — denn auf diesen kommt es wesentlich an — bis in die Gegenwart hingezogen haben, nachdem er jahrzehntelang die Öffentlichkeit beschäftigt hat und durch den „Schulfrieden' von 1901, durch die Gleichstellung der humanistischen und realistischen Lehranstalten, wenigstens äußerlich erledigt schien. Aber wie dem auch sei, dieser Streit hat die Entwicklung der

deutschen höheren Schule im letzten Menschenalter wesentlich bestimmt, und auch wir müssen von der umstrittenen Stelle des humanistischen Gymnasiums ausgehen, wenn wir diese Entwicklung und ihre Ergebnisse verstehen wollen. Zu diesem Zwecke aber ist es nötig, noch etwas tiefer in die Geschichte unseres Schulwesens hinabzusteigen, als es in der allgemeinen Übersicht des 6. Kapitels geschehen konnte.

Die pädagogische Idee, welche dem neuhumanistischen Gymnasium des 19. Jahrhunderts die Richtung gab, ist uns schon oben entgegengetreten. Die Bildung, die sie umfaßte, sollte einerseits eine sittliche, andererseits eine formale sein, und beides, der sittliche Gehalt wie die Form, sollte den Schülern durch das Studium des Altertums vermittelt werden. Dieses Studium nun war seinem Wesen nach weniger ein wissenschaftliches im strengen Sinne des Wortes als ein ästhetisches: in dem Verständnis der Dichter und Schriftsteller des Altertums hatte die humanistische Bildung ihr nächstes Ziel; und die Kenntnis der antiken Sprachen war das wesentlichste Mittel, dies Ziel zu erreichen.

In der Jugendzeit des modernen Europa, in den schönen Tagen der Renaissance und des Humanismus, war der Gedanke der ästhetischen Erziehung ans Licht getreten. Aus der begeisterten Anschauung des wiedergeborenen Altertums war er entstanden, aus der Überzeugung, daß alle höchsten Werte der Menschheit hier zu ihrem reinsten und schönsten Ausdruck gekommen seien. Zum Besitz dieser Werte, zum Genuß dieser Schönheit zu erziehen, war die Absicht, aus welcher das humanistische Gymnasium hervorgegangen ist, und mit diesen höchsten menschlichen Gütern sollte es zugleich die göttlichen der Religion vermitteln. Den antiken Gedanken, daß künstlerische und wissenschaftliche Studien auch zur Sittlichkeit erzögen — didicisse fideliter artes emollit mores nec sinit esse feros — eigneten sich die Begründer und Leiter der humanistischen Gelehrtenschule mit Entschiedenheit an, ohne sich übrigens den Kopf über die innere Natur dieses Zusammenhangs zu zerbrechen. Erst dem achtzehnten Jahrhundert wurde

die ästhetische Erziehung zu einem Problem. Die moralisierende Tendenz des Aufklärungszeitalters machte Ernst damit, das Schöne als Mittel und Vorstufe zur Sittlichkeit zu betrachten, und aus der allmählichen Vertiefung dieses Gedankens entstand jene Anschauung, welche ihren klarsten und edelsten Ausdruck in Schillers Briefen über die ästhetische Erziehung gefunden hat, die Anschauung, daß es die Kunst sei, welche alle Kräfte des Menschen in umfassender Harmonie entfalte, und daß die Herrschaft der Sittlichkeit eben durch diese Harmonie bedingt und begründet werde. Da nun das achtzehnte Jahrhundert durchweg an der Überzeugung der Renaissance von dem absoluten Werte des klassischen Altertums festhielt, so war es selbstverständlich, daß das Ideal der ästhetischen Erziehung nur durch das Studium der Antike erreicht werden konnte. Wesentlich war der Gedanke, daß durch das Erlernen der klassischen Sprachen, durch Überwindung der Schwierigkeiten, welche die Originaltexte darboten, der Zugang zum Inhalt der Antike erarbeitet und gewissermaßen erkämpft werden müsse. Diese Arbeit nahm die volle Kraft des Schülers in Anspruch und ließ ihm für andere Gebiete, mit wenigen Ausnahmen, so gut wie keine Zeit übrig; sie belohnte sie aber durch die einzigartigen Schätze, die sie ihnen erschloß, wie durch ihren bildenden Einfluß auf die Gesamtgestaltung seiner Anlagen und seines Geisteslebens. In diesem Sinne war es, daß der Neu-Humanismus F. A. Wolfs und W. v. Humboldts die Herrschaft über die Gelehrtenschule ergriff. Am Studium der alten Sprache und Literaturen sollten alle intellektuellen und moralischen Kräfte der Jugend geschult und es sollte eben hierdurch jene Harmonie des Geisteslebens hervorgebracht werden, die zugleich als die Grundlage wahrer Humanität galt. Das Gymnasium entwickelt durch seine „formale Bildung“ die geistigen Kräfte seiner Zöglinge, durch die ästhetische Erziehung bildet es sie zu Menschentum und Sittlichkeit. Beides können und sollen sie dann den Anforderungen des Lebens gegenüber bewähren.

Wie weit dieses Ideal jemals verwirklicht worden ist, und ob ihm jemals mehr als einzelne hervorragend begabte Schüler nahegekommen sind, ist heute schwer zu entscheiden. Alle ästhetische Bildung hat einen aristokratischen Zug, und die Renaissance insbesondere ist von vornherein eine Bewegung gewesen, die durch eine Anzahl hervorragender Persönlichkeiten, nicht durch weite Schichten des Volkes getragen wurde. Diesen aristokratischen und exklusiven Charakter zeigt nun auch die neu-humanistische Gelehrtenschule. An und für sich schon ist sie nur bevorzugten Klassen der Bevölkerung zugänglich, aber auch hier sind nur verhältnismäßig wenige besonders Begabte zur Erfüllung ihrer Ansprüche, zur Verwirklichung des ganzen und vollen Menschentums fähig. Und nur um diese Minorität ist es ihr eigentlich zu tun; die übrigen laufen so beiher, aber es kommt nicht eigentlich auf sie an. So zeigt denn das Gymnasium gerade in seinen humanistischen Fächern bis auf den heutigen Tag die Erscheinung, daß die meisten Schüler hinter seinen Anforderungen zurückbleiben, und daß wenigen „guten" eine Majorität von mittelmäßigen und schlechten gegenüberzustehen pflegt.

Immerhin unterliegt es keinem Zweifel, daß eine beträchtliche Anzahl hervorragender Männer durch die humanistische Gymnasialbildung die Grundlage für ihre Entwicklung und ihre Leistungen empfangen haben, und wir dürfen gerne glauben, daß auch für den Durchschnitt der Gymnasiasten, wiewohl ihm die eigentliche Höhe der humanistischen Bildung unerreichbar blieb, doch aus der Fülle des überlieferten Bildungsstoffes immer noch Wertvolles genug abgefallen ist. Wie wäre es sonst möglich, daß das humanistische Bildungsideal drei Menschenalter hindurch die unangefochtene Herrschaft in der deutschen Schule führte? wie wäre es möglich, daß auch jetzt noch so viele Männer, die ihre Schulbildung nach der Mitte des verflossenen Jahrhunderts erhalten haben, aus voller Überzeugung für den Wert dieser Bildung eintreten? daß der Versuch, nicht etwa die humanistische Schule zu zerstören, sondern nur ihr andere Bildungsformen als gleich-

wertig zur Seite zu stellen, noch immer Widerstand findet?

Wenn wir somit den Wert, den die humanistische Bildung lange Zeit für die deutsche Erziehung gehabt hat, in vollem Umfang anerkennen, so können wir uns doch auch andererseits darüber nicht täuschen, daß ihr die Wirkung, die sie einst ausgeübt hat, heute nicht mehr innewohnt. Daß unsere Gymnasiasten auch nicht mehr im bescheidensten Maße den Anforderungen genügen, welche das humanistische Bildungsideal an sie stellt; daß unsere Studenten, unsere jungen Beamten und Gelehrten fast durchweg nicht eine Spur von Interesse und Anhänglichkeit für die Studien bezeigen, die ihre Schulzeit erfüllten: das sind Tatsachen, die Freunde wie Gegner der humanistischen Bildung gleichmäßig anerkennen. Der bekannte Richter, der oft angeführte Arzt, der nach vollbrachter Berufsarbeit zu seinem Horaz oder Homer greift, gehört der Generation vor 1870 an; wer seitdem die Schule verlassen hat, pflegt seine Klassiker zu verkaufen oder in die Rumpelkammer zu stellen, wenn er nicht etwa selbst Philologe ist. Und was schlimmer ist als das: auch innerlich wirken die Klassiker nicht mehr nach, können sie nicht mehr nachwirken, weil sie auf der Schule nicht lebendig gewirkt haben. Bis zu welchem Grade die Antike als Ganzes, bis zu welchem Grade Homer und Horaz unseren heutigen Gymnasialabiturienten innerlich fremd sind, davon erhält nur der einen Begriff, der Gelegenheit hat, im freien Verkehr mit der Jugend Erfahrungen darüber zu machen. Nicht sowohl die Kenntnis der sprachlichen Form — gerade das ist völlig verloren gegangen, was den eigentlichen Inhalt und Wert der humanistischen Erziehung ausmachte: das Verständnis für das Wesen des Altertums, seine Kunstwerke und seine großen Menschen. Daß Ausnahmen vorhanden sind, sei gerne zugestanden: es gibt Lehrer, die jeden Stoff lebendig machen und die Hindernisse zu überwinden wissen, die der Wirksamkeit der Antike bei der heutigen Jugend entgegenstehen. Aber es sind Ausnahmen. Das hellenische Altertum kann nicht veralten; es bleibt ewig jung.

Zu einem Teil trägt der Unterricht selbst die Schuld. Wie er sich im letzten Drittel des vorigen Jahrhunderts entwickelt hatte, war er zweifellos in einem grammatischen Formalismus erstarrt, der das ästhetische Moment, ja überhaupt den lebendigen Inhalt so gut wie ganz verdrängt hatte. Was von der erzieherischen Wirksamkeit der Antike übrigblieb, war ein Sprachendrill, der nicht einmal zur wahren Einsicht in das Wesen der Sprache selbst führte[1]) und nur ausnahmsweise anders als abschreckend wirken konnte. Allein es wäre ungerecht, zu verkennen, daß die Vertreter des humanistischen Gymnasiums seit einer Reihe von Jahren an der Arbeit sind, um diese Erstarrung zu beseitigen und zu den alten Zielen des wahren Humanismus zurückzulenken.

---

[1]) In der Tat fällt die grammatische Korrektheit, die der Unterricht in den alten Sprachen anstrebt, durchaus nicht mit dem Verständnis für das Wesen der Sprache zusammen. Zum Teil ist das in der Eigenart des grammatischen Schematismus begründet, der der Natur der Sprache ja keineswegs gerecht wird, dafür jedoch allerdings einen eigenen, vorwiegend logischen Wert beanspruchen darf. Zum Teil aber könnte der Unterricht doch nach dieser Richtung mehr leisten, als er es durchschnittlich tut. Die wertvollen Anregungen von G. Curtius z. B. sind schon für die griechische Schulgrammatik nicht in dem Umfange verwertet, wie es geschehen könnte; auf die lateinische sind sie ganz ohne Einfluß geblieben. Vor kurzem hat der Leipziger Sprachvergleicher Karl Brugmann (Der Gymnasialunterricht in den beiden klassischen Sprachen und die Sprachwissenschaft. Straßburg 1910.) die Forderungen ernuert, ob mit nachhaltigerer Wirkung, muß sich noch zeigen. Wie gering durchschnittlich bei unseren Gymnasiasten das Sprachgefühl ist, wie wenig es ihnen geläufig ist, nach kausaler Begründung sprachlicher Entwicklungen zu fragen, wird jeder, der darauf achtet, mit Erstaunen erfahren. Und das ist natürlich genug. Die Gewohnheit, grammatische Regeln zu lernen und anzuwenden, läßt die Frage nach den Gesetzen der Sprache gar nicht aufkommen, und die Notwendigkeit, von der geschriebenen, nicht von der gesprochenen Sprache auszugehen, verhindert erst recht alles Verständnis für das Wesen derselben. Auf die Frage, warum in einem griechischen Wort eine bestimmte Silbe betont sei, antwortete mir ein Tertianer: „Weil der Akzent darauf steht!“ — ohne daß seine Mitschüler die Antwort lächerlich fanden. Und ähnliche Erfahrungen macht man täglich mit der Wortbildungs- und Bedeutungslehre.

Die preußischen Lehrpläne von 1892 sowohl wie von 1903 tragen diesem Gedanken Rechnung, und eine Reihe von Schulmännern ist praktisch und theoretisch bestrebt ihn durchzuführen. Daß das im ganzen Umfang bisher gelungen sei, wird man freilich nicht behaupten dürfen[1]). Was aber wesentlicher ist: auch diese Verbesserungen werden nicht errungen, ohne daß ein Teil des grundlegenden neuhumanistischen Gedankens: durch die Sprachen zum Inhalt! preisgegeben wird. Erleichterungen mannigfacher Art werden eingeführt, Übersetzungen gestattet, ja empfohlen. Mit Recht: denn den Schülern steht eben nicht mehr wie früher ihre ganze Zeit und Kraft für das Studium der antiken Schriftsteller zur Verfügung, und jener Gedanke ist unter unseren heutigen Schulverhältnissen nicht mehr durchzuführen.

Und hiermit gelangen wir nun schon zu den tieferen Gründen der geschilderten Veränderung — wenn man den Ausdruck Verfall vermeiden will. Denn diese liegen zum größeren

[1]) Weshalb hält z. B. der griechische Unterricht noch allgemein an der Akzentlehre fest? Die Erlernung und Einübung ihrer Regeln erfordert Zeit und Kraft, ohne daß dem irgendein inhaltlicher Wert entspräche, und wiederholt ist daher von fachmännischer Seite der Vorschlag gemacht worden, sie, wie früher geschehen, beiseite zu lassen (so von G. Schulze im Programm des Französischen Gymnasiums 1896, von Baumeister in der Einleitung zu seinem Handbuch, I S. XLII Anm.). Für das praktische Bedürfnis würde es zweifellos durchaus genügen, wenn man die Schüler einfach daran gewöhnte, die Silben zu betonen, auf denen der Akzent gedruckt ist; man braucht nicht zu verlangen, daß sie sie schreiben. Der Unterschied der drei Akzentzeichen hat ohnehin gar keine praktische Bedeutung, da wir ihn in der Aussprache nicht wiederzugeben wissen. Und wenn man die Verteidiger des Alten fragt, worin sie den Wert desselben sehen, so erhält man gewöhnlich die Antwort: weil gerade die griechische Akzentlehre die beste Schule der Akribie sei. Das ist nun freilich unbestreitbar: eine bessere Übung, um eine peinliche Korrektheit zu erzielen, kann es kaum geben, als wenn man die Schüler zwingt, bei allem Schreiben auf eine Anzahl kleiner Unterschiede von Schriftzeichen zu achten, deren Bedeutung sie ebensowenig kennen wie ihre Lehrer. Aber zur Förderung des Verständnisses für das Griechentum und seine Literatur dient es gewiß nicht.

Teil in der Gesamtentwicklung der deutschen Bildung, in den allgemeinen Kulturverhältnissen unserer Zeit, zu einem kleineren aber auch in der Entwicklung der Altertumswissenschaft selber.

Die humanistische Gelehrtenschule ist — wie die Renaissance überhaupt — aus der Überzeugung heraus entstanden, daß das Altertum, nicht nur relativ, sondern absolut genommen, die höchste Blüte menschlicher Geisteskultur sei. Alle anderen Kulturformen erschienen dieser Verwirklichung des Ideals gegenüber verhältnismäßig arm und wertlos, sie konnten sich im besten Falle der Antike annähern, indem sie so viel wie möglich von ihren Elementen aufnahmen. Dieses „Dogma vom klassischen Altertum" — so hat es ein neuerer Schriftsteller bezeichnet[1]) — ist durch die Altertumswissenschaft selbst zerstört. Wir sehen heute die Bedingtheit und die Schranken jener Kultur; wir erkennen, daß auch hier dem hellen Licht starke Schatten entsprechen, ja, daß die unkritische Begeisterung früherer Jahrhunderte an nicht wenigen Stellen noch Licht sah, wo wir heute Schatten erblicken. Wir wissen, daß die Antike zwar eine der höchsten Formen ist, in welcher sich menschliche Bildung darstellen kann, aber auch nicht mehr, und daß wir keinen Grund haben anzunehmen, daß nicht aus ganz anderen Verhältnissen, ja aus den Verhältnissen unseres eigenen Lebens eine ganz anders geartete Entwicklung zu gleicher Höhe führen könnte.

Nun braucht man freilich auf diese Seite der Sache ein allzu großes Gewicht nicht zu legen. Ist das Dogma von der einzigartigen Größe des Altertums zerstört, so bleibt doch immer noch genug des Wertvollen und Vorbildlichen übrig. Das aber ist das eigentlich Entscheidende, daß auch dieses Große und Wertvolle nicht mehr die Bedeutung für unser Leben und Denken besitzt, ja auch nur besitzen kann, die es

[1]) P. Nerrlich, Das Dogma vom klassischen Altertum. Leipzig 1894, (Siehe besonders den zweiten Teil des dritten Buches S. 236 ff.)

einst für die modernen Völker gehabt hat. Denn das Beste, was uns das Altertum geben konnte, das ist bereits in unsere eigene Kultur, in unsere Literatur, es ist in unser eigenes Fleisch und Blut übergegangen und tritt uns hier vertrauter und verwandter als in der ursprünglichen Gestalt entgegen. Kein Zweifel, die Antike ist die große Lehrmeisterin der modernen Völker und Deutschlands insbesondere gewesen. Ohne sie würden wir unsere klassische Literatur nicht besitzen, denn erst das Studium des Altertums hat die Deutschen des 18. Jahrhunderts zur eigenen Produktion befähigt; ja ohne das Altertum wären wir Deutschen heute vielleicht alles andere eher als eine Nation: denn auch der Gedanke der Nationalität ist zu einem wesentlichen Teile durch das Vorbild der antiken Völker zuerst angeregt und lebendig geworden. Kein Ausdruck des Dankes ist zu hoch für das, was uns das Altertum gewesen ist: aber wer wird auch dem geliebtesten Lehrer seinen Dank dadurch beweisen, daß er über den Beginn des Mannesalters hinaus in seiner Schule bleibt? Wir haben nun einmal selbst eine klassische Literatur, in welcher das Höchste und Beste, was das Altertum uns gelehrt hat, mit den tiefsten Instinkten unseres eigenen Volkstums zu einer neuen Einheit verschmolzen ist. Und wir sind ein großes und selbständiges Volk geworden, wie es einst die Römer waren; wir haben eine Geschichte, die in zahlreichen Einzelheiten selbst vorbildlich ist: die Väter unserer heutigen Zöglinge haben bei Gravelotte und Sedan, ihre Vorväter bei Großbeeren und Leipzig gestritten. Will man sich darüber wundern, will man es unserer Jugend verdenken oder ihren Lehrern Schuld geben, wenn ihnen Goethe und Schiller näher stehen als Sophokles und Horaz, wenn sie sich für Leipzig und Sedan mehr erwärmen als für Marathon und Salamis? Für wie viele Dinge mußte man früher das Vorbild im Altertum suchen, die uns heute aus unserem eigenen Leben geläufig und selbstverständlich sind!

Vielleicht wird gerade diesen Umschwung keine andere

Generation so gut verstehen als die, der ich selbst angehöre, diejenige nämlich, die während des Krieges von 1870 die Schulbänke drückte. Bis dahin waren uns die großen Taten des Altertums immer in einer Glorie dargestellt und erschienen, als gebe es nichts in der modernen Geschichte, was sich danebenstellen könnte: jetzt erlebten wir aus unmittelbarer Anschauung Ereignisse und Taten, die weder nach der Größe der Gesinnung, aus der sie hervorgegangen waren, noch an Bedeutung der Ergebnisse hinter jenen zurückstanden. Was war uns nun die Opferwilligkeit und der Heldenmut der Spartaner, der Patriotismus der Römer, an dem wir so lange wie zu etwas Unerreichbarem emporgesehen hatten? Nicht mehr, als was wir täglich von unseren Vätern und Brüdern sahen und hörten. Neben der erhöhten Bedeutung der Gegenwart mußte die Vergangenheit notwendig zurücktreten.

Aus alledem folgt nun nicht, daß das Altertum für unsere Jugendbildung keinen Wert mehr hätte: wohl aber, daß dieser Wert nicht mehr wie früher ein absoluter und unersetzlicher ist; es ist nicht mehr der Gegenstand, der uns die Kultur überhaupt vertritt und übermittelt, und der daher der natürliche Mittelpunkt der Jugendbildung wäre. Der Kulturwert der Antike ist nur noch ein Wert unter anderen, wenn auch immer noch einer der höchsten; und dementsprechend sind die alten Sprachen und Literaturen nur noch Lehrfächer unter anderen Fächern. An die Stelle der Frage, was uns das Altertum sein und werden könne, ist durch den Gang der Ereignisse die andere Frage getreten: Was ist uns das Altertum gewesen? Und diese Frage kann naturgemäß für die Jugendbildung niemals von der gleichen Bedeutung sein wie jene erste. Gewiß, ohne Bekanntschaft mit der Antike wird man niemals den Gang der deutschen Geistesgeschichte verstehen, niemals in das Wesen und die Entstehung der klassischen deutschen Literatur eindringen können; und für das historische Verständnis unserer Kultur, welche das Gymnasium anbahnen soll, wird mithin die Kenntnis des Altertums immer unentbehrlich sein. Aber

ganz entsprechend der wissenschaftlichen Entwicklung, erscheint die Antike auch hier nur als wesentliches Element unter anderen Elementen: auch von diesem Gesichtspunkt aus bildet sie ein wichtiges Fach, aber nicht mehr den Mittelpunkt des gelehrten Unterrichts.

Ist dem aber so, dann erweist sich eine Beschränkung des griechischen und lateinischen Unterrichts geboten, und diese muß, wenn wir den Gehalt der Antike vor wie nach zur Geltung bringen wollen, notwendigerweise das Sprachstudium treffen. Eine Herrschaft über die klassischen Sprachen, wie sie vor hundert Jahren erreicht wurde und noch vor vierzig Jahren möglich erschien, kann das heutige Gymnasium auch nicht entfernt mehr vermitteln. Seine Anforderungen an die Sprachkenntnisse der Schüler sind stetig zurückgegangen und es wird ihm auf die Dauer nichts anderes übrig bleiben, als jenen Grundsatz: durch die Sprachen zum Inhalt, auch prinzipiell aufzugeben, wie es ihn jetzt bereits eingeschränkt hat. Nur indem es die Form preisgibt, ob sie schon wertvoll ist, vermag es den wertvollen Inhalt zu retten.

Zu demselben Ergebnis nun aber drängt die Entwicklung der modernen Kultur fast noch unvermeidlicher von einer anderen Seite.

Der aristokratische Zug, der, wie wir gesehen haben, der humanistischen Gelehrtenschule eignet, zeigt sich ganz besonders in der bewußten und gewollten Abkehr von allem und jedem praktischen Bedürfnis. Gerade weil das Gymnasium die Schule zum ganzen und vollen Menschentum sein will, beansprucht es, für jeden höheren Beruf die einzige geeignete Vorbildung zu geben. Aber eben deshalb fühlt es sich nicht verpflichtet, auf die Bedürfnisse eines einzelnen Berufes Rücksicht zu nehmen, oder, genauer gesagt, es fühlt sich verpflichtet, keine solche Rücksicht zu nehmen. Wenn die Schüler ins Leben oder in die Universität eintreten, so mögen sie in allen praktischen Dingen selber sehen, wie sie zurecht kommen. So erscheint das humanistische Gymnasium

als das echte Kind der vergangenen Epoche deutschen Geisteslebens, der Epoche des ganz nach innen gewendeten Idealismus. Es lehrt seine Schüler die Vergangenheit, nicht die Gegenwart kennen; es setzt voraus, daß sie sich aus jener hinreichend für diese orientieren können. Diese Tendenz war eigentlich nur berechtigt, solange es keine Gegenwart gab, die Großes zu bieten und zu fordern hatte; es ist charakteristisch, wie vor hundert Jahren Herbart die Notwendigkeit der klassischen Bildung begründete: „Solche Männer, deren der Knabe einer sein möchte, stellt ihm dar. Die findet er gewiß nicht in der Nähe; denn dem Männerideal des Knaben entspricht nichts, was unter dem Einfluß unserer heutigen Kultur erwachsen ist.“[1]) Wo aber, wie bei uns, ein großes und reiches Leben vorhanden ist, das sich aus seinen eigenen Bedingungen entwickelt und seine eigenen praktischen Anforderungen macht: da muß es eine gewisse Gefahr mit sich bringen, wenn man den Blick der Jugend von der Gegenwart ab und immer wieder auf die Vergangenheit zu lenken sucht, sei diese, an sich genommen, auch noch so groß und herrlich. Es ist die Gefahr, von der an einer anderen Stelle bereits die Rede war, daß Schule und Leben allzusehr voneinander getrennt bleiben: das Leben der Gegenwart hat in der Schule nichts zu suchen, und das, was den Schülern an Kulturidealen der Vergangenheit nahegebracht ist, wird im praktischen Leben unwirksam bleiben.

Man sieht wohl, diese Bedenken werden durch die Schlagworte banausisch und utilitaristisch, mit denen die Verteidiger des humanistischen Gymnasiums so gern vorgehen, nicht abgetan. Die bloße Nützlichkeitsfrage freilich darf das Gymnasium seiner ganzen Tendenz nach einfach ablehnen. Allein nicht mit gleichem Rechte vermag es die Anforderungen abzuweisen, welche aus der Geistesentwicklung des neunzehnten Jahrhunderts hervor-

---

[1]) Allgemeine Pädagogik. Einleitung. (S. 125 der Ausg. v. Bartholomaei-Sallwürck.)

gehen und dem alten Ideal gebieterisch entgegentreten. Der Wissensstoff und die Wissensgebiete haben sich ins Unendliche vermehrt. Fächer, die vor hundert Jahren noch als bloße Anhängsel der humanistischen Studien erschienen, wie Geschichte und Literaturgeschichte, haben eine selbständige Bedeutung gewonnen, der sich auch die Schule nicht entziehen kann, und ein neuer Kreis des Wissens hat sich in den mathematisch - naturwissenschaftlichen Fächern entwickelt, ein Gebiet von einer Fruchtbarkeit und einer Bedeutung für alle Einzelheiten des Lebens wie für die gesamte Weltauffassung, daß eine Schulbildung ohne Kenntnis dieser Wissenschaften heute nicht mehr denkbar ist. Von dieser Umwälzung des geistigen Lebens, von dieser unendlichen Erweiterung des Gesichtskreises der Menschheit konnte denn auch die gelehrte Schule unmöglich unberührt bleiben. Sie mußte nacheinander dem Deutschen und den neueren Sprachen einen immer breiteren Raum gewähren, ja, sie mußte Mathematik und Naturwissenschaften allmählich zu Lehrfächern von gleichem Range wie die klassischen Sprachen erheben. Damit aber war die Einheit und Geschlossenheit des Prinzips durchbrochen, das Wesen des humanistischen Gymnasiums verändert und zerstört. Vergeblich versuchte man eine Zeitlang die unbedingte Vorherrschaft der alten Sprachen mit der gebührenden Berücksichtigung der neueren Fächer zu vereinigen: Zersplitterung der Kräfte, Überbürdung und Unlust der Schüler, Rückgang der Leistungen war die Folge. Das heutige Gymnasium ist nicht mehr dieselbe Schule wie die humanistische Gelehrtenanstalt in den ersten zwei Dritteln des Jahrhunderts und wird es auch dadurch nicht wieder werden, daß man dem klassischen Unterricht zwei oder drei Wochenstunden mehr zuweist. Tatsächlich hat das Gymnasium das Ideal der ästhetischen Erziehung durch das Altertum aufgegeben, und nur dadurch noch wahrt es den Zusammenhang mit seiner früheren Gestalt, daß es den alten Sprachen auch jetzt noch eine bevorzugte Stellung in einem Lehrplan einräumt, der

gleichzeitig der Weiterentwicklung der modernen und insbesondere der deutschen Kultur Rechnung zu tragen sucht.

Hierdurch aber hat das humanistische Gymnasium seinen ursprünglichen Charakter verloren. Es kommt einer Entwicklung entgegen, die sich von einem entgegengesetzten Ausgang her auf denselben Punkt hinbewegt.

Ungefähr um dieselbe Zeit, wo die alte Gelehrtenschule begann, sich unter dem Einfluß der Altertumswissenschaft des achtzehnten Jahrhunderts zu erneuern, erstanden aus dem praktischen Bedürfnis der technischen und industriellen Berufsarten die Anfänge der Realschule.

Zunächst war sie ein ziemlich buntscheckiges Gebilde, ohne innerlichen Zusammenhang der Lehrfächer, ohne ein organisches Prinzip, nur der Anforderung oder vielmehr den in sich verschiedenen Anforderungen des praktischen Lebens dienend, dem Charakter nach nicht wesentlich verschieden von der Fachschule, welche auf den Handelsstand oder einen bestimmten technischen Beruf unmittelbar vorbereitet. Aber allmählich kam von innen heraus doch eine gewisse Einheit in den Lehrplan und die Ziele der Realschule: es traten zwei große Wissenskreise hervor, die, indem sie zunächst dem praktischen Bedürfnis dienten, doch auch eine gewisse Geschlossenheit der formalen und sachlichen Bildung aufwiesen: Mathematik und Naturwissenschaften einerseits, die neueren Sprachen andererseits.

Vom praktischen Gesichtspunkt aus hatte die Einführung der M a t h e m a t i k in die Realschule stattgefunden; als notwendige Vorbereitung für eine Anzahl technischer Berufe erwarb sie sich ihr Daseinsrecht im Unterricht; aber das gerade ist das Eigenartige dieser einzigen Wissenschaft, daß sie das Kleinste mit dem Größten, das Unmittelbarste der Anschauung mit dem Allgemeinsten des Gedankens, die höchsten wissenschaftlichen Abstraktionen mit dem Einzelnen und Nächstliegenden verbindet. So vereinigt sie eine praktische mit einer streng wissenschaftlichen Seite: sie führt einerseits ins Technische, andererseits unmittel-

bar in das wissenschaftliche Denken und Erkennen hinein; ja, die Verknüpfung ist so eng, daß es kaum möglich ist, zu praktischen Zwecken Mathematik zu treiben, ohne von ihrem wissenschaftlichen Charakter berührt und beeinflußt zu werden. Und so hat sich denn auch der mathematische Unterricht auf den Realanstalten über das unmittelbare praktische Bedürfnis hinaus entwickelt: er ist eine Grundlage der formalen Bildung geworden und als solche auch vom humanistischen Gymnasium übernommen. In vollem Umfang freilich erreicht die Mathematik diese Bedeutung erst durch ihre Verbindung mit den exakten Naturwissenschaften; denn erst hier treten die beiden Seiten ihres Wesens dem Schüler in voller Deutlichkeit entgegen: neben der Höhe und Allgemeinheit ihres Erkenntniswertes die durchgängige Beziehung zur Wirklichkeit und die Möglichkeit, diesen Erkenntniswert jeden Augenblick ins Praktische umzusetzen. Und aufs vorteilhafteste ergänzen die beschreibenden Naturwissenschaften die exakte Ausbildung: sie lehren die Wirklichkeit *beobachten*, wie jene die Gesetze der Wirklichkeit finden lehrt.

Auch die *neueren Sprachen* sind wie die exakten Wissenschaften zunächst durch das praktische Bedürfnis in die Realschule eingeführt, aber auch hier ist der Unterricht nicht bei dem praktischen Gesichtspunkt stehen geblieben; er hat es versucht, sie nach ihrem vollen Bildungswert fruchtbar zu machen, und er hat sich mit der Zeit immer mehr diesem Ziele genähert. Zwar nach der formalen Seite kommt ihr Bildungswert nicht in allen Stücken dem der alten Sprachen gleich. Allein es bleibt immer noch genug, um das Gedächtnis kräftig zu üben und die Fähigkeit der Abstraktion zu entwickeln, ganz abgesehen davon, daß ein großer Teil dieser letzteren Aufgabe von den exakten Wissenschaften mit übernommen wird.

Diese formale Bedeutung aber übertrifft noch der Wert des Kulturinhalts, welchen die Kenntnis der neueren Literatur zu erschließen vermag. Auch hier geht dem Schüler eine

fremde reiche Welt auf. Steht sie an klassischer Vollendung hinter der Antike zurück, zeigt sie nicht die grandiosen Formen, nicht die ehrfurchtgebietende Abgeschlossenheit, die jene längst vergangene Kulturwelt aufweist, so lehrt sie dafür gegenwärtige Bildungen in ihrem Werden und Wachsen zu begreifen. Sie lehrt die Unterschiede der Nationen nach ihrer Notwendigkeit zu verstehen, aber zugleich die Verwandtschaft zu erkennen, welche über diese Gegensätze hinweg die moderne Kultur zu einer Einheit zusammenschließt. Der Horizont des Schülers dehnt sich nicht sowohl zeitlich als räumlich aus, und überall führt die Betrachtung auf die lebendige Wirklichkeit. Auch hier vereinigen sich mithin der praktische und der ideelle Gesichtspunkt zu gemeinsamer erzieherischer Wirkung. Der Schüler erhält das frohe Bewußtsein, daß sein Wissen zugleich ein Können ist, daß er die lebendige Kulturwelt, welche die neueren Sprachen erschließen, nicht nur verstehen lernt, sondern daß er auch äußerlich befähigt wird, in sie einzutreten, an ihr teilzunehmen.

So ist denn nun die Realschulbildung in ihrer Art nicht weniger geschlossen und abgerundet als die humanistische Gymnasialerziehung, und es kann sogar auf den ersten Anblick scheinen, daß in dem Gegensatz zwischen beiden der Vorteil auf seiten der Realschule ist: das Gymnasium lehrt seine Schüler das, was w a r, die Realschule das, was i s t; das Gymnasium muß es ihnen überlassen, was sie an der vergangenen Kultur gelernt haben, auf die Gegenwart anzuwenden; die realistische Bildung überhebt sie dieser Mühe: sie führt ihre Zöglinge unmittelbar in das, was gegenwärtig, oder sogar in das, was immer ist, ein. Sie gibt ihnen nicht weniger noch unbedeutendere Elemente theoretischer Bildung und befähigt sie doch weit unmittelbarer zu einer praktischen Lebenstätigkeit.

Allein man konnte und kann sich doch nicht verhehlen, daß die realistische Bildung auch ihre Schranken hat, Schranken, die sich nach zwei Richtungen hin fühlbar machen. Gerade wenn das Verständnis der lebendigen

Gegenwart als das Ziel der Jugendbildung anerkannt wird, so kann man es um so weniger übersehen, daß unsere Kultur nun doch einmal geschichtlich begründet, daß sie das Ergebnis einer langen Entwicklung ist: niemand kann ein tieferes Verständnis für sie erlangen, ohne daß er diese Entwicklung kennt. Die Schule wird stets genötigt sein, das Gegenwärtige an die Vergangenheit zu knüpfen, denn sie kann nur mit gewordenen, nicht mit werdenden Mächten rechnen, nur mit solchen, die für einen abgeklärten und geläuterten Inhalt bereits eine reine und klare Form gewonnen haben.

Dies zeigt sich sofort, wenn man von der rein intellektuellen Seite der Bildung auf die Entwicklung der Gesinnung hinblickt. Hier suchte einst das humanistische Gymnasium seine eigentliche Kraft und Wirksamkeit: eine vornehme, dem Schönen und Erhabenen zugewandte Menschlichkeit zu erziehen war sein Ziel; und dies wollte es erreichen durch das Idealbild der antiken Völker, wie es die Renaissance gestaltet, durch die vorbildliche Wirkung der einzelnen großen Männer, die das Altertum hervorgebracht hat. Hierfür gibt die englische und französische Literatur keinen vollen Ersatz: es fehlt nicht an großen Männern, aber sie stehen in ihrer nationalen Besonderheit dem Empfinden unserer Jugend ferner als die Gestalten des klassischen Altertums, die im Laufe der Jahrtausende über alles Nationale und Besondere hinaus etwas Allgemeines und Allgemeingültiges angenommen haben. Es fehlt nicht an Größe der Gesinnung, aber es fehlt die geschlossene Einheitlichkeit der ethischen Lebensanschauung.

Aus diesen oder ähnlichen Erwägungen heraus war es wohl, daß der Versuch gemacht wurde, wenigstens einen Teil der klassischen Bildung mit der Realschulbildung zu verbinden und die Schüler außer in die beiden modernen Sprachen auch noch in die lateinische Sprache und Literatur einzuführen. Dieser Versuch ist, äußerlich genommen, geglückt; die Anstalten, die ihn aufnahmen — sie werden heute Realgymnasien genannt —, haben eine Zeitlang die ursprüngliche Form der zweisprachigen Realschule fast verdrängt; sie

haben ihre Lebenskraft auch gegenüber derUngunst der Regierung erwiesen. Aber trotzdem ist es nicht zu verkennen, daß sie an demselben Gebrechen leiden wie das humanistische Gymnasium, seitdem es den Realien einen Platz an der Seite der alten Sprachen eingeräumt hat: an der Gefahr der Zersplitterung; ja daß diese Gefahr dem überladenen Lehrplan der Realgymnasien noch in höherem Maße droht. Nach der preußischen Schulreform vom Jahre 1882, welche den lateinischen Unterricht auf den Realgymnasien verstärkte, zeigten sich hüben und drüben ganz gleiche Verhältnisse: Überbürdung der Schüler, Zersplitterung der Kräfte, daher Verflachung und Mangel an Erfolg, namentlich im Sprachunterricht. Aber auch jetzt noch gibt es selbst unter den Vertretern und Verteidigern des Realgymnasiums nur wenige, die nicht bereitwillig zugeben, daß der Lehrplan desselben der Verbesserung und namentlich der Vereinfachung dringend bedarf. —

So also liegen die Dinge jetzt bei uns: drei Formen der höheren Schule stehen nebeneinander. Die eine — äußerlich immer noch die vorherrschende — hat ihre Stellung nur dadurch zu behaupten vermocht, daß sie neuen Bildungselementen einen breiteren Raum gewährt, als es sich mit ihrer inneren Eigenart und ihren eigentlichen Zielen verträgt. Die andere wieder erscheint allzu einseitig praktisch und modern. Die dritte endlich sucht zwischen beiden zu vermitteln, verfällt aber dabei noch entschiedener als die erste in die Gefahr, ihre Kräfte zu zersplittern und ihre Ziele zu verfehlen.

Es ist einleuchtend: keine dieser drei Schulen entspricht, so wie sie ist, vollständig den Zielen und Aufgaben unserer nationalen Bildung; keine genügt den vielfältig gesteigerten Ansprüchen einer allseitigen Kultur. Daher ist es begreiflich, daß die entschiedensten und charaktervollsten Vorkämpfer des Humanismus zu der geschlossenen Form des älteren Gymnasiums zurückstreben, während die Vertreter naturwissenschaftlicher Bildung ihrerseits nach weiterer Ausdeh-

nung des realistischen Unterrichts streben und so der alte Gegensatz sich zu erneuern droht[1]).

Wollen wir nun diesen Zuständen und Tatsachen gegenüber zu positiven Ergebnissen kommen, so dürfen wir nicht dabei stehen bleiben, die vergänglichen Gebilde zu betrachten, die uns die heutige Schule darbietet. Wir müssen vielmehr auf die dauernden Werte eingehen, die diesen Gestaltungen zugrunde liegen. Unsere Betrachtung hat uns gezeigt, daß eine Überfülle von Wissensgebieten und Lehrfächern, durch die Entwicklung der modernen Kultur hervorgebracht, die einzelnen Schulformen zu sprengen droht. Wie soll sich die deutsche Schule dieser Überfülle gegenüber stellen? welche Lehrstoffe, welche Wissensgebiete soll sie in die Jugendbildung aufnehmen? Das ist der letzte Sinn der sogenannten Schulfrage.

Eine Auswahl muß getroffen werden, und die eigentlich entscheidende Frage wird nun die sein, ob sie für alle Arten von Schulen und von Schülern, also allgemein verbindlich, getroffen werden soll, oder ob man grundsätzlich Unterschiede zulassen will. Dementsprechend sind dann unter den vielen verschiedenen Stimmen, welche sich in den letzten Jahrzehnten zur Schulfrage geäußert haben, zwei entgegengesetzte Richtungen von grundsätzlicher Bedeutung hervorgetreten. Die einen sahen in der Vielfältigkeit der höheren Schulen überhaupt ein Übel: sie streben einer Einheitsschule zu, einer allgemeinen und mustergültigen Schulform, welche die Fehler und Einseitigkeiten der einzelnen jetzt bestehenden Schulen ausgleichen und damit zugleich diese Vielgestaltigkeit selbst überwinden soll.

Man kann den Gedanken, von dem sie im letzten Grunde

---

[1]) Ich denke hier besonders an Paul Cauer einerseits, der in zahlreichen kleineren Schriften, besonders der Sammlung „Siebzehn Jahre im Kampf um die Schulreform" (Berlin 1906) diese Richtung vertritt, andererseits an die Schriften der Internationalen Mathematischen Unterrichtskommission (1909 ff. Leipzig) unter Leitung von F. Klein.

geleitet werden, in die Formel zusammenfassen: ein Volk, eine Schule![1]) Daß ein kraftvoll lebendiger, einheitlicher Volksgeist sich, wie in allen Beziehungen des geistigen Lebens, so auch in der Gestaltung der nationalen Schule Ausdruck schaffen muß, daß andererseits kein festeres Band, keine dauerhaftere Stütze des Nationalbewußtseins denkbar ist als die Gemeinsamkeit der Schulerziehung: dieser Gedanke ist es, von dem die Forderung der Einheitsschule eigentlich ausgeht, von dem sie gestützt und getragen wird. Eine einheitliche Bildung soll die verschiedenartigen Berufsstände der Nation zusammenhalten, und selbst die verschiedenen sozialen Schichten sollen durch ein solches Band verbunden werden. Denn es ist genau dieselbe Schule, die alle ohne Unterschied besuchen, nur daß sie sich in drei Stufen gliedert, von denen jede dem Bedürfnis einer der sozialen Klassen angepaßt ist: das Fundament bildet die gemeinsame Volksschule, die Mittelstufe entspricht den jetzigen Realschulen, und die obersten Klassen fügen die gemeinsame und gleichartige Vorbereitung für alle Arten des akademischen Studiums hinzu.

Der Gedanke hat unleugbar etwas Einleuchtendes und Einnehmendes; soziale Gesichtspunkte und Rücksichten der allgemeinen Geisteskultur sprechen gleichmäßig dafür. Daß die Volksschule die gemeinsame Grundlage für die verschiedenen Richtungen und Abstufungen des nationalen Unterrichtswesens bilden muß und tatsächlich auch schon bildet, ist uns bereits mehrfach entgegengetreten (S. 163, 166). Aber auch das ist einleuchtend, daß eine Gefahr für die Entwicklung einer gemeinsamen Geisteskultur, einer nationalen Lebensanschauung wäre, wenn die Bildung der oberen Klassen in zwei ganz getrennte Richtungen auseinanderstrebte, wenn etwa die Scheidung in Humanisten und Realisten, die noch vor wenigen Jahren für viele die Lösung der Schulfrage bedeutete, mit ihren Konsequenzen verwirklicht worden wäre. Man

[1]) Der radikalste dieser Verfechter ist Friedr. Lange (Reines Deutschtum, 1893). Siehe über die ganze Bewegung Paulsen, Gesch. des gelehrten Unterrichts II², 588 ff.

denke sich, daß unsere Regierungsbeamten, Richter und Geistlichen sämtlich einseitig humanistisch gebildet wären, dagegen alle übrigen höheren Berufsklassen, Baumeister und Techniker Kaufleute und Industrielle und konsequenterweise auch Ärzte, ebenso einseitig realistisch, und daß diese nicht nur von den alten Sprachen, sondern auch vom Kulturgehalt des klassischen Altertums ebenso unberührt blieben wie jene von naturwissenschaftlicher Weltauffassung und exakter Methode! Dieser Aussicht gegenüber leuchtet es unmittelbar ein, welch ein Vorteil dem nationalen Leben aus einer einheitlichen Schulbildung erwächst.

Diesen Gedanken tragen die sogenannten Reformanstalten Rechnung, die im letzten Jahrzehnt beständig zugenommen haben: sie dehnen den gemeinsamen Unterbau soweit wie möglich aus; erst auf der Mittelstufe des Gymnasiums scheiden sich die Wege[1]). Es ist eine alte Idee, die hier mit modernen Mitteln verwirklicht worden ist. Im 18. Jahrhundert ist sie wiederholt aufgestellt und verteidigt worden, am entschiedensten von den Begründern des Neuhumanismus von Geßner und Ernesti an bis zu Fr. Aug. Wolff. Daher ist es nicht recht verständlich und jedenfalls nicht berechtigt, wenn die heutigen Vertreter des humanistischen Gymnasiums die Reformanstalten im Namen und Interesse der Altertumsstudien bekämpfen. Sollte der Vorteil, daß die Schüler als 9jährige Kinder in die lateinische Grammatik eingeführt werden, wirklich so entscheidend sein, daß er nicht durch den intensiven Betrieb in den mittleren und höheren Klassen ersetzt werden könnte? Das Prinzip des Nacheinander, das den Lehrplan der Reformanstalten beherrscht, ist jedenfalls pädagogischer als die Häufung der Sprachen, welche sich in den Mittelklassen des modernen humanistischen Gymnasiums so drückend fühlbar macht. Man kann nur wünschen, daß die durchaus gesunde, sozial wie pädagogisch gleich-

[1]) Über Tendenz und Eigenart dieser Einrichtungen orientieren K. Reinhardt, Die Frankfurter Lehrpläne (Frankfurt a. M. 1892) und Schlee, Geschichte des Altonaer Realgymnasiums, 1896.

berechtigte Idee des gemeinsamen Unterbaus sich allmählich allgemein durchsetzt[1]).

Soweit man also die Gemeinsamkeit des Unterrichts, die Einheit der Bildung durchführen kann, ohne daß die nationale Bildung im ganzen dadurch Schaden nehme, wird man gewiß einen Vorteil für das Leben der Nation darin sehen dürfen. Aber Einheit ist noch keine Uniformität, und es ist durchaus nicht einzusehen, warum eine Bildung nicht in allen wesentlichen Dingen einheitlich sein und doch im einzelnen und minder wesentlichen für verschiedene Gestaltungen Raum haben, verschiedenartigen Bedürfnissen Befriedigung gewähren soll. Es scheint, daß in diesen übertriebenen Einheitsbestrebungen sich derselbe Rückschlag gegen die Zersplitterungssucht früherer Zeiten geltend macht, der uns bereits früher als ein allgemeines Charakterzeichen der Gegenwart entgegengetreten ist. Aber auch hier gilt es, zwischen Gemeinsinn und Individualismus den rechten Ausgleich zu finden: eine allzu weitgetriebene Gleichmacherei ist gerade auf dem Gebiete der Schule nicht möglich ohne Schädigung des Besten und Tiefsten, was der Einzelne und die Nation besitzt. Und gerade bei uns Deutschen ist der Individualismus, der uns so tief im Blute steckt, doch nicht bloß die Ursache der Zersplitterung, sondern auch eine Quelle geistigen Reichtums und geistiger Kraft geworden, die von innen heraus jeder Schablone widerstreben.

Wenn wir also dem Gedanken der Einheitsschule eine weitgehende Berechtigung zuerkennen, so werden wir doch nicht so weit gehen zu verlangen, daß tatsächlich alles, was auf unseren Schulen gelehrt wird, von allen gelernt werde. Wir werden vielmehr unterscheiden zwischen solchen Bildungsstoffen, die als die eigentlich bestimmenden und wesentlichen zu betrachten sind, und solchen, die für die besonderen

[1]) Nur die dritte Sprache tritt im Lehrplan der Reformanstalten an unrichtiger Stelle, nämlich ein Jahr zu früh, ein. Es wäre wünschenswert, daß man sich endlich zu der schulpolitisch wie pädagogisch gleich nötigen Verbesserung dieses Mangels entschlösse.

Bedürfnisse der einzelnen Berufsarten, vielleicht auch die besonderen Neigungen und Anlagen der verschiedenen Individuen in Betracht kommen. Was die erster n betrifft, so ist das Verlangen durchaus berechtigt, daß sie in allen höheren Schulen in wesentlich gleichem Umfang gelehrt und getrieben werden, und daß auch die sechsklassigen Schulen nach ihrem Maße daran Anteil nehmen sollen. Im Gebiet der zweiten aber wird man, ohne die innere Einheit der nationalen Bildung zu zerstören, den Bedürfnissen der verschiedenen Berufsarten, örtlichen Gewohnheiten und Überlieferungen, ja selbst den persönlichen Anschauungen bewährter Direktoren eine weitgehende Freiheit einräumen dürfen.

Vor allem aber sollten die Unitarier des Schulwesens die Wahrheit nicht vergessen, die wir an die Spitze dieses Kapitels gestellt haben: mehr als auf der Gleichheit der Lehrstoffe beruht der Charakter nationaler Kultur auf der Einheitlichkeit des Geistes, der das gesamte Bildungswesen durchdringt, und der sich an den verschiedensten Unterrichtsstoffen und auf den verschiedensten Bildungsstufen betätigt.

Genau zu demselben Ergebnis nun gelangen wir, wenn wir, von der entgegengesetzten Seite ausgehend, die Forderung nach Freiheit der Schulgestaltung ins Auge fassen. Es ist vielleicht eine Minorität, die diese Forderung erhebt, aber wenn man die Stimmen wägt und nicht zählt, so ist es eine schwerwiegende Minorität: denn es gehören die besten Namen unter den pädagogischen Schriftstellern der Gegenwart dazu. Und auch sachlich spricht Vieles und Bedeutungsvolles dafür. Es ist zweifellos richtig, daß die höhere Kultur sich in Mannigfaltigkeit und Freiheit, nicht in gleichmäßiger Gebundenheit der Gestaltung ausspricht. Es leuchtet ein, daß es zur Hebung des Schulwesens beitragen muß, wenn die eine Schule von der anderen lernen kann, statt daß alle, gleichmäßig gestaltet, Veränderungen und Verbesserungen nur von außen oder von oben erwarten können. Wo eine Schulform durch altehrwürdige Tradition im Volksleben

Wurzel geschlagen hat, warum sollte man sie zerstören? wo aus neuen Bedürfnissen heraus neue Formen als berechtigt und wünschenswert in weiten Kreisen empfunden werden, warum sollte man sie nicht aufkommen lassen?

Aber doch ist diese Vielgestaltigkeit der Bildung nur so lange ein Vorzug, als sie nicht zur Zersplitterung des Bildungswesens führt. Die Unterschiede der Schularten dürfen nicht so groß werden, daß ihre Schüler mit verschiedenen Zungen reden und sich gegenseitig nicht verstehen. Den sichersten Schutz gegen ein solches Auseinanderfallen bietet freilich, wie wir eben sahen, die Einheitlichkeit der allgemeinen Anschauungen und Werturteile, kurz, des Geistes, der das ganze Unterrichts- und Erziehungswesen durchdringen soll. Aber eine gewisse Gleichheit der Bildungswege und -stoffe erscheint doch ebenfalls erforderlich, wie wir ja bereits gesehen haben, daß der Abstand einer streng klassisch-humanistischen und einer ganz modern-realistischen Bildung weiter ist, als es für die Gemeinschaft des geistigen Lebens zuträglich sein kann. So erweist es sich denn auch von dieser Seite als notwendig, daß ein gemeinsamer Stammbesitz des Wissens und Könnens von allen höheren Schulen — nach ihrem Maße auch von der sechsklassigen — gleichmäßig überliefert werden muß. Eine Reihe von Fächern und innerhalb dieser eine Anzahl von Teilgebieten sind als wesentliche Bestandteile der deutschen Bildung zu betrachten und dementsprechend auch als unerläßliche Bestandteile jedes höheren Unterrichts. An sie aber schließt sich ein weiterer Kreis von Stoffen und Lehrfächern, die man zwar keineswegs als unwesentlich ansehen, aber doch im einzelnen nach praktischen Rücksichten verschieden behandeln darf, weil keines von ihnen den Anspruch erheben kann, für jeden Gebildeten unerläßlich zu sein. Herrscht über jenen fundamentalen Wissenskreis Übereinstimmung, herrscht, was immer das Wichtigste bleibt, ein einheitlicher Charakter in der Gesamtrichtung des Unterrichtswesens, so darf man im übrigen wohl einer Mannigfaltigkeit der Gestaltung Raum geben, welche die

innere Einheit der Bildung dann nicht mehr zu schädigen vermag.

Jener gemeinsame Besitz, die feste Grundlage unserer nationalen Bildung kann nicht durch subjektive Erwägungen gefunden, nicht aus Nützlichkeitsrücksichten und Zufallsgründen festgestellt werden: er kann sich nur aus der Notwendigkeit des geschichtlich Gewordenen und aus dem allgemein empfundenen Bedürfnis des Werdenden ergeben. Versuchen wir es, in diesem Sinne festzustellen, welche Gebiete er umfaßt, und in welchem Sinne die Schule sie zu betrachten und zu behandeln hat. Ist das gelungen, so wird es nicht schwer sein, auch den übrigen Gegenständen in ihrer Mannigfaltigkeit gerecht zu werden.

Der Weg unserer Betrachtungen wird uns gleichsam von außen nach innen führen. Der allgemeine Charakter der Erziehung wird zunächst wesentlich mitbestimmt durch das Verhältnis der geistigen zur körperlichen Ausbildung; und es ist zweifellos ein gemeinsames Kennzeichen des in der Entwicklung begriffenen neuen Schulwesens, daß es auf die letztere einen weit höheren Wert legt, als das noch vor wenigen Jahrzehnten, geschweige denn in früheren Zeiten, bei uns geschah. Dem Turnen und Schwimmen sind Bewegungsspiele und Rudern zur Seite getreten; wir nähern uns mehr und mehr den gesunderen englischen und amerikanischen Verhältnissen, — leider aber hat damit sogleich auch das Vorbild des Sports bei uns Platz gegriffen. Soweit das im allgemeinen Volksleben oder innerhalb militärischer Kreise der Fall ist, ist nichts dagegen zu sagen. Allzu lange Zeit ist Biertrinken, Kegelschieben und Kartenspielen fast die einzige gesellige Erholung gewesen, welche die erwachsene deutsche Jugend kannte: da ist ein Wettstreit körperlicher Fertigkeiten trotz mancher Auswüchse sicherlich erfreulicher. Allein in die Schule gehört der Sport nicht, aus doppeltem Grunde nicht: einmal, weil er das, was für die Gesundheit wertvoll ist, vielfach in das Gegenteil verkehrt: er setzt die einseitige Ent-

wicklung einzelner körperlicher Kräfte und Fertigkeiten an die Stelle der wünschenswerten Durchbildung des ganzen Körpers und verlangt ein „Training", das jungen Menschen, deren Wachstum noch nicht beendet ist, oft geradezu schadet. Sodann aber lenkt nicht die körperliche Übung an sich, wohl aber der Sport mit all den Erregungen wetteifernden Ehrgeizes, die er mit sich bringt, heranwachsende Jünglinge mit Notwendigkeit von geistigen Zielen ab und macht jede innere Sammlung auf die Dauer unmöglich. Wie kann ein 17- bis 18jähriger junger Mensch, der im Begriff steht, vor der Öffentlichkeit, vielleicht vor den Augen seines Kaisers, um einen wertvollen Preis, um die Anerkennung von Tausenden zu ringen, und der noch dazu durch seine Lebensweise auf Schritt und Tritt an den bevorstehenden Wettkampf erinnert wird, wie kann der innere Kraft, ernsthaftes Streben für seine wissenschaftliche Ausbildung übrig haben, die in der Trockenheit der Bucharbeit, in der Stille der Studierstube, ohne besondere Anerkennung in gleichmäßigem Ablauf sich langsam entwickelt? Man darf sich darüber nicht täuschen: die Folge einer Weiterentwicklung des Sports unter unseren Gymnasiasten müßte notwendigerweise einen Rückgang der intellektuellen Bildung zur Folge haben: wie denn auch anerkanntermaßen die englische Jugend in dieser Hinsicht hinter der unseren zurücksteht. — Daher ist denn für unsere Schüler eine zunehmende Berücksichtigung der körperlichen Ausbildung ebenso erwünscht, wie der Sport nachteilig ist. Wenn man es dahin bringen könnte, daß jeder Knabe täglich zwei Stunden mit Bewegungsspielen und körperlichen Übungen beschäftigt würde, so wäre das ein durchaus entsprechendes und wünschenswertes Verhältnis. Gewiß ist auch dagegen nichts zu sagen, daß die Schüler derselben Altersklasse, zuweilen auch die einer ganzen Anstalt untereinander wetteifern. Aber aller eigentliche Sport, alles Hervortreten in die Öffentlichkeit, alles Rekordmachen ist ein für allemal vom Übel. —

Einfacher liegen die Dinge in bezug auf die technischen Lehrfächer: Singen und Zeichnen. Wären wir imstande,

unseren Schülern einen gewissen Grad von künstlerischem Können mit ins Leben zu geben, so wäre das freilich in hohem Maße wünschenswert. Allein die Grenzen, die der Schule hier gezogen sind, werden immer ziemlich enge bleiben. Der Gesanglehrer wird stets in erster Linie das praktische Bedürfnis der Anstalt nach einem Festchor im Auge halten müssen, und die Zeichenstunde wird über eine erste Grundlegung der Technik nicht hinauskommen. Und doch läßt sich auch innerhalb der engen Grenzen, die hier gesteckt sind, für die künstlerische Erziehung Erhebliches leisten, nur muß es sich der Unterricht angelegen sein lassen, neben dem technischen Können des Schülers sein Verständnis und seinen künstlerischen Sinn nach Möglichkeit zu begründen und zu fördern. Vieles läßt sich hier schon durch die bloße Auswahl dessen, was gesungen oder gezeichnet werden soll, erreichen; mehr freilich hängt von der gesamten Persönlichkeit des Lehrers ab. Ist er von künstlerischem Geiste erfüllt und nicht aller pädagogischen Gaben bar, so wird er gerade auf diesem Gebiete leicht einen dauernden und fruchtbaren Einfluß auf seine Schüler gewinnen; er wird sie darum noch nicht zu Künstlern erziehen, wohl aber ihnen offene Augen und lebendiges Empfinden für das Schöne mit ins Leben geben können. Daß eine künstlerische Erziehung in diesem Sinne, wenn sie ein allgemeiner Bestandteil unserer Schulbildung würde, für die Kunst selber, der sie ein Publikum erzieht, wie für das gesamte Volksleben von hoher Bedeutung werden müßte, darauf haben einsichtige Fachleute gerade in der letzten Zeit vielfach hingewiesen [1]).

[1]) Seitdem diese Seiten zum erstenmal gedruckt worden sind, hat sich im Zeichenunterricht ein Umschwung vollzogen, der bereits die erfreulichsten Ergebnisse erzielt hat. Der entscheidende Anstoß ist von dem ersten Kunsterziehungstag in Dresden (1902) ausgegangen; aber schon vorher haben die Schriften und das persönliche Wirken von Männern wie Konr. Lange (Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend. Darmstadt 1893) und A. Lichtwarck die Richtung vorgezeichnet und die Bewegung in Fluß gebracht. Auch A. Matthaei,

Einen Vorschlag möchte ich hier hinzufügen, der dieser Entwicklung sicherlich zugute kommen würde. Man schmücke die Schulen reicher und künstlerischer, als das bisher zu geschehen pflegt; man gebe den Schülern früh und regelmäßig Gelegenheit, wirkliche Kunstwerke zu sehen. Es wäre gewiß keine schlechte Verwendung, wenn ein Teil der Gemälde und Skulpturen, die der Staat jährlich ankauft, die Festsäle der Schulen schmückten, anstatt daß sie jetzt, in unfruchtbarer Menge sich gegenseitig ausstechend, die öffentlichen Galerien und Sammlungen füllen. Wenn unsere Knaben und Jünglinge an Schul- und patriotischen Festen künstlerisch geschmückte Festräume beträten, statt daß ihnen jetzt von kahler Wand ein Dutzend gut gemeinte staubige Büsten entgegensehen, sie würden sicherlich leichter in eine weihevolle Stimmung versetzt werden, und, was vielleicht noch mehr wert ist, sie würden künstlerische Eindrücke empfangen, die von dauernder Wirkung auf ihr Interesse und ihre Geschmacksrichtung bleiben müßten. Freilich werden es aus guten Gründen immer nur einzelne Kunstwerke sein können, die den Schulen in dieser Weise zugewiesen würden; dafür aber könnte man die besten unter den Kopierarbeiten, welche die Schüler in der Zeichenstunde anfertigen, der Ehre würdigen, die Klassenwände und selbst die Aula zu schmücken: es würde gewiß ein Sporn für den Ehrgeiz der jungen Talente unter ihnen sein, wenn ihnen auf diese Weise Gelegenheit gegeben wäre, sich hier ein dauerndes und ehrenvolles Andenken zu stiften. Die neue Schule sollte schon durch ihre äußere Ausschmückung einen freieren Geist, den Geist einer lebensvolleren und vielseitigeren Bildung zum Ausdruck bringen, als es die alte Gelehrtenschule tat! [1])

Zeichnen und die künstlerische Erziehung in den höheren Schulen (in Baumeisters Handbuch IV, 15), darf nicht übergangen werden.

[1]) Die Ausschmückung der Klassen- und Korridorwände, die in den neu erbauten Schulen jetzt schon ziemlich allgemein ist (vielfach auch in Gemeindeschulen) liegt in der Richtung dieser Vorschläge, entspricht ihnen aber im Hauptpunkte noch nicht. Auch dient sie

Freilich, unsere Kultur ist nun einmal nicht, wie es die der Hellenen war, eine künstlerische und wird es auch durch solche Vertiefung des künstlerischen Unterrichts nicht werden. Sie ist ihrer Grundlage nach wissenschaftlicher und literarischer Natur; und es wird immer die wesentlichste Aufgabe der höheren Schule sein, diese Grundlage festzuhalten und den jungen Geschlechtern zu überliefern. Das Wesen der Gegenwart drängt mächtig nach außen: ein praktischer Zug — das Wort im weitesten Sinn genommen — beherrscht auch das geistige und sittliche Leben und kann nicht ohne Einfluß auf die Erziehung bleiben. Und unter allen hilfreichen Mächten, auf die sich dieses praktische Streben stützen kann, ist die stärkste die Wissenschaft. Denn auch diese hat neben der reinen Erkenntnis mittelbar oder unmittelbar praktische Ziele: sie will die Welt gestalten und beherrschen, indem sie dieselbe erkennt.

Es ist der Kreis der Realwissenschaften, in welchem dieses Streben am deutlichsten und erfolgreichsten zum Ausdruck kommt, und wir haben bereits gesehen, wie aus ihm ein Unterricht hervorgeht, der, wissenschaftliche und technische Gesichtspunkte verbindend, zu gleicher Zeit auf Erkenntnis und Beherrschung der Wirklichkeit gerichtet ist. Liegt schon hierin ein schier unabsehbarer erzieherischer Wert, so tritt nun noch im einzelnen die Bedeutung hinzu, welche die Realien durch die Eigenart ihrer Methoden für die formale Ausbildung des Intellekts besitzen. Denn diese Methoden lehren die Außenwelt unmittelbar, nicht erst durch Bücher vermittelt, zu erfassen; sie erziehen zu eigener Beobachtung, zum selbständigen Durchdenken ihrer Gesetze, und sie bereiten auf diese Weise ein wissenschaftliches Forschen und Erkennen in seinen wesentlichsten Grundzügen vor. Aber auch die formale Bildung in der engsten Bedeutung des Wortes, die Entwicklung der Formen und Methoden des logischen

---

zumeist mehr den Zwecken des Anschauungsunterrichts als denen einer künstlerischen Bildung.

Denkens, wird durch nichts stärker gefördert, als durch den Zusammenklang von induktiver und deduktiver Methode, auf welchem die moderne Naturwissenschaft beruht. Daß jemals Pädagogen an dieser bildenden Kraft der exakten Wissenschaften zweifeln oder sie doch der Wirkung grammatischer Studien gegenüber minderwertig wähnen konnten, bleibt eine der eigentümlichen Erscheinungen, die aus der Einseitigkeit des philologisch-humanistischen Geistes und seiner Vorherrschaft auf unseren Schulen hervorgegangen sind.

Und wie die intellektuellen so werden auch die Willenskräfte des Schülers durch diese Wissenschaften gefördert. Mit Recht berufen sich die Philologen darauf, daß gerade in der Schwierigkeit der grammatischen Studien ein guter Teil ihres erzieherischen Wertes liegt. Aber auch nach dieser Seite stehen Mathematik und Physik gewiß nicht hinter den humanistischen Wissenschaften zurück. Nehmen sie das mechanische Gedächtnis weniger in Anspruch, so stellen sie um so größere Forderungen an die Energie des Denkens und die Ausdauer der Anspannung. Die charakterbildende Kraft der Realien ist, mit einem Wort, nicht geringer als ihre Wirkung auf die Entwicklung des Intellekts.

Alles zusammengenommen: die Realien sind nicht nur ein unerläßlicher Bestandteil aller positiven Bildung; wenn sie heute einen erheblichen Bruchteil der Zeit und der Kraft in Anspruch nehmen, welche die Gelehrtenschule früher ausschließlich auf die humanistischen Studien verwandte, so übernehmen sie dafür auch ein gut Teil der allgemeinen erzieherischen Wirkungen und Leistungen mit, die früher jenen allein anheimfielen. Als eine gleichwertige Ergänzung treten sie der humanistischen Bildung zur Seite: der Beschäftigung mit dem Wandelbaren und Individuellen, das die Geschichte und die Poesie erfüllt, stellen sie die Betrachtung der ewig gleichen Formen und Gesetze des Seins gegenüber, dem phantasievollen Ergreifen des künstlerischen und sittlichen Ideals die strenge Unerbittlichkeit im Auffassen und Denken des Wirklichen.

Aber freilich: hier steht eine Einseitigkeit gegen die andere; und es ist ohne weiteres klar, daß eine ausschließlich exakte Bildung nur die eine Hälfte des Seelenlebens erfüllen und in Tätigkeit setzen, die andere aber völlig leer und unbefriedigt lassen müßte. Wenn sie alle Kräfte des Verstandes entwickelt, so läßt sie die Kräfte des Gemüts nahezu unberührt. Je höher wir den Wert des Gefühls- und des Willenslebens stellen, je mehr wir geneigt sind, gerade hier die Wurzel der Individualität und ihre letzte Kraftquelle zu suchen — und wir haben im ersten Kapitel gesehen, daß die moderne Psychologie hierauf hinführt —, desto entschiedener werden wir auch vom Unterricht eine bildende Einwirkung auf das Gefühlsleben, auf die Gesinnung verlangen. Eine solche Einwirkung aber kann nur derjenige Unterricht erreichen, der das moralische und ästhetische Empfinden und Verstehen der Jugend entwickelt, indem er ihr Vorbilder des Handelns und der Gesinnung aufstellt. Dies nun ist die wichtigste Aufgabe des Bildungskreises, den man als den humanistischen im weiteren Sinne zu bezeichnen pflegt: die wichtigste darum, weil sie ihm allein und ungeteilt zufällt.

Wesentliche Bestandteile dieses Bildungskreises sind zunächst Religion und Geschichte. Das Verständnis der „moralischen Potenzen", aus denen nach Ranke die Weltgeschichte hervorgeht, und freilich auch das der materiellen Bedingungen, mit denen sie zu rechnen und zu ringen haben, der Enthusiasmus für große Vorbilder — nach Goethes bekanntem Wort das Beste, was die Geschichte lehrt —, das pietätvolle Interesse an der Vergangenheit der eigenen Nation, das durch die vaterländische Geschichte geweckt und erhalten wird: alles dies vereinigt sich, um dem Geschichtsunterricht gerade auf die Ausbildung der Gesinnung und des ethischen Urteils einen hervorragenden Einfluß anzuweisen. Ja, dieser Einfluß wird im allgemeinen wesentlicher sein, als ihn der Religionsunterricht auszuüben vermag; denn die Geschichtsauffassung des Schülers zu begründen hat der Geschichtslehrer in der Hand; für die religiöse Gesinnung aber kommen die Einflüsse

des Hauses und des Predigerunterrichtes in erster Reihe in Betracht, und der Religionsunterricht in der Schule kann daneben wenig mehr als eine Ergänzung geben[1]). Dies tut er nach meiner Meinung am wirksamsten, wenn auch er seine Aufgabe wesentlich als eine geschichtliche auffaßt und, wie er in den unteren Klassen die biblische Geschichte verständlich macht und einprägt, so in den oberen den Schülern vor allem ein Verständnis dafür zu eröffnen sucht, welche Mächte in der Geschichte der Kirche und der religiösen Dogmen die wirksamen gewesen sind. Mit dem Verständnis für diese Mächte wird er der Jugend zugleich auch Achtung vor ihnen erwecken, — mehr als durch alles unmittelbare Eindringen auf die Gesinnung und mehr als durch ein Eingehen auf die Einzelheiten systematischer Dogmatik, die, wie es scheint, auf unseren Gymnasien oft einen ausgedehnteren Raum in Anspruch nehmen, als wünschenswert ist.

Allein trotz der zweifellos großen Bedeutung, welche diesen beiden Lehrfächern zukommt, darf man doch nicht übersehen, daß sich die Schüler in beiden fast ausschließlich empfangend verhalten müssen. Hierin aber liegt allerdings eine Schranke. Denn was der Knabe, der Jüngling sich in eindringender Arbeit durch eigene Kraft zu eigen macht, hat naturgemäß eine tiefere Wirkung auf Geist und Charakter als alles bloß Gehörte und von Außen Aufgenommene.

Von der Lektüre der antiken Klassiker erwartete und erzielte das humanistische Gymnasium dereinst jene Wirkung auf das Verständnis und die Gesinnung seiner Schüler, die der selbsterarbeitete Anblick großer Vorbilder, die Versenkung in eine Welt erhabener Kultur erwecken kann. Es heißt, einen Ersatz für sie finden, einen Ersatz gerade nach der bedeutungsvollsten Seite der Erziehung, die hier in Rede steht. Und der Unterricht, der dies leisten soll, muß nicht nur einer bildenden Wirkung auf Gefühl und Phantasie fähig sein, er muß auch, wie das einst die klassische Lektüre getan hat, unseren Schülern

[1]) S. oben S. 35 f.

zugleich das Verständnis für den Wert und die Entwicklung der Geisteskultur eröffnen, in der wir selber stehen. Alle moderne Kultur aber ist, soweit sie nicht auf dem Christentum beruht, aus der Renaissance und somit direkt aus dem Altertum hervorgegangen, und unmöglich kann die Schule dieses ehrwürdige Band abreißen wollen: sie würde damit den weltgeschichtlichen Zusammenhang zertrennen, in dem sie die Bildung des Schülers im einzelnen und die unseres Volkes im ganzen doch gerade zu halten bestimmt ist; sie würde die nicht minder bedeutungsvolle Kulturgemeinschaft lockern, in welcher die großen europäischen Nationen miteinander stehen. Aber freilich, dieses Band ist nur stark und wertvoll, solange es in all seinen Teilen lebenskräftig und frisch ist, und es ist die Pflicht der Jugendbildung, das Dürre und Vertrocknete abzustoßen und durch Lebendiges zu ersetzen.

Wo nun aber fänden wir diesen lebendigen Ersatz näher und natürlicher, wo wirkungsvoller als in unserer eigenen klassischen Literatur? Naheliegend und natürlich, denn erstens: es ist ja eben unsere Literatur, unsere eigene Muttersprache, und diese unseren Kindern zu erschließen, ist unter allen Einzelaufgaben des humanistischen Unterrichts doch wohl die wichtigste und dringendste. Sodann aber ist gerade die Existenz unserer klassischen Literatur einer der wesentlichsten Gründe, warum die Antike für unsere nationale Bildung nicht mehr die Bedeutung und auf unsere Jugend nicht mehr die Wirkung haben kann wie früher, als wir eine eigene Literatur nicht besaßen. Was also ist natürlicher, als auch für die Schule den Ersatz da zu suchen, wo ihn das Leben längst gefunden hat?

Denn das ist das Wesen dieser Literatur, daß sie das Beste, was das Altertum uns lehren konnte, ergriffen und mit dem tiefsten Leben der eigenen Zeit und des eigenen Volkes erfüllt hat. Es ist wahr, das Bild des Altertums, wie es unseren Klassikern vorschwebte, ist weder im ganzen noch im einzelnen geschichtlich treu und wissenschaftlich stichhaltig: sie faßten es, wenn nicht großartiger und tiefer,

so doch reiner und schöner, als es wirklich gewesen ist. Aber ein Schaden ist das gewiß nicht, weder für die Literatur, die aus dieser begeisterten Anschauung hervorgegangen ist, noch für die Jugendbildung, die sich auf diese Literatur gründet.

In der Art, wie unsere klassischen Dichter dieses Idealbild ergriffen und zu neuem Leben gestaltet haben, treten die tiefsten und edelsten Züge deutschen Geistes sichtbar hervor. Der Idealismus, welcher des Lebens höchsten Wert in geistigen Gütern sieht und im Bewußtsein inneren Reichtums auf allen äußeren Besitz und Glanz verzichtet, hat nirgends einen reineren und erhabeneren Ausdruck gefunden als in Schillers heldenhafter Dichtung. Das kraftvolle Streben, das Leben in allen Höhen und Tiefen zu erfassen, das eigene Ich zur Welt zu erweitern, erscheint nirgends vorbildlicher und klarer als in Herders und Goethes allseitiger Menschlichkeit. Nirgends kann der Schüler mit gleicher Deutlichkeit wie in einer Literatur, die in Goethe gipfelt, lernen, daß die Kraft des Einzelnen wie der Nation nicht darin besteht, das Fremde abzulehnen, sondern es sich zu eigen zu machen, es den eigenen Bedürfnissen und Neigungen selbständig und willensstark anzupassen. Nirgends endlich ist der Gegensatz zwischen dem Individuum und seinen Rechten und zwischen den Ansprüchen der Gemeinschaft edler zum Austrag gekommen, als in der Literatur, die Nathan und Iphigenie, Don Carlos und den Prinzen von Homburg hervorgebracht hat.

Mit Freude werden unsere Schüler einige Grundzüge des Geistes, der sich hier ausspricht, auch in der älteren deutschen Dichtung wiederfinden. Auch im deutschen Volksepos tritt uns ja die tragische Größe heldenhafter Gesinnung entgegen, die Treue und Ehre höher schätzt als das Leben und seine Güter. Auch in der höfischen Poesie des Mittelalters sehen wir, wie die nationale Kraft, die in den ritterlichen Sängern, ihnen selbst unbewußt, lebte, sich das Fremde angleicht und zu eigen macht: wie die Dichter von anfänglicher Nachahmung zu selbständigerer Gestaltung und endlich zu genialer Neuschöpfung, wie sie durch die Namen Wolfram und

Walther bezeichnet wird, übergehen. Erst durch diese zweimalige Wirksamkeit erhalten wir die Gewißheit, daß es wirklich nationale deutsche Züge sind, die uns hier entgegentreten, und zu denen wir unsere Schüler in teilnehmender Bewunderung erziehen wollen. Aber freilich mehr als eine in diesem Sinne ergänzende Bedeutung dürfen wir der Beschäftigung mit den älteren Dichtungen nicht zuschreiben. Sie den Meisterwerken der klassischen Literatur gleichzusetzen, dazu berechtigt uns weder ihre Form, die nur in vereinzelten Höhepunkten klassische Vollendung erreicht, noch steht uns ihr Inhalt nahe genug, — trotzdem mancher geistreiche Dichter sie erneuert, trotzdem der genialste Musiker unserer Zeit sie mit dem Leben seiner Kunst neu erfüllt hat. Es wäre verkehrt, zu viel Zeit und Kraft auf die nordische und mittelhochdeutsche Dichtung zu verwenden: seine eigentliche Bedeutung wird dem deutschen Unterricht immer aus der klassischen Literatur erwachsen.

Freilich für die zweite Aufgabe, die diesem Unterricht zufällt, die Einführung in das innere Wesen und die Eigenart der deutschen Sprache, kommt gerade die Kenntnis der älteren Epoche wesentlich mit in Betracht. Denn um eine solche Einsicht zu gewinnen, ist es notwendig, die Sprache in verschiedenen Stadien ihrer Entwicklung zu kennen. Und gerade weil sich das für die Muttersprache leichter erreichen läßt als für jede fremde, darum ist der deutsche Unterricht geeignet, den Schülern einen Einblick in das Leben der Sprache überhaupt zu verschaffen und die Kenntnis des grammatischen Schemas durch einen ersten Vorgeschmack wissenschaftlichen Verständnisses zu ergänzen.

Das Studium der großen Muster deutschen Stils endlich ist es, das, gefördert durch die Einsicht in das Wesen der Muttersprache, die Fähigkeit zum mündlichen und schriftlichen Gebrauche derselben heranbildet; und somit fällt denn auch der wichtigste Teil aller formalen Bildung, welche die Schule gibt, dem deutschen Unterricht, wenn auch nicht allein, so doch in erster Reihe zu.

So zeigt sich uns, daß der deutsche Unterricht den natürlichen Mittel- und Höhepunkt der humanistischen Studien, das Wort im weiteren Sinne genommen, bildet. Er schafft den Schülern das Hauptwerkzeug aller geistigen Wirkung: die Herrschaft über die Sprache, und er bahnt ihnen auch theoretisch einen Einblick in das Wesen dieses Werkzeuges an. Mit dem Geschichtsunterricht vereint und durch den Religionsunterricht ergänzt, erschließt er ihnen das wichtigste Verständnis, das sie sich auf der Schule erringen können: das Verständnis der vaterländischen Kultur und der edelsten Blüte, die sie gezeitigt hat, der deutschen Poesie; und er wirkt dadurch zu gleicher Zeit bereichernd und klärend auf die Einsicht, belebend und begeisternd auf die Gesinnung der Jugend. —

Blicken wir auf das zurück, was sich uns bisher als fester Kern und notwendiger Bestandteil unserer Jugendbildung ergeben hat, so kann es keinem Zweifel unterliegen, daß das Gefundene an sich allein völlig ausreichen würde, um eine in sich abgeschlossene und doch reiche und inhaltsvolle, eine nationale und doch allgemeine Jugendbildung darauf zu begründen. Für körperliche wie für geistige Entwicklung, für die Gesinnung wie für die Verstandesbildung ist gesorgt; die Natur, die unsere Schüler umgibt, und die Geisteskultur, deren Kinder und Erben sie sind, werden ihnen erschlossen. Nur eins vermissen wir noch, um das Gebäude zu krönen: eine Vermittlung zwischen den beiden Wissenskreisen, welche diese Bildung umfaßt, ein Lehrfach, welches den Zusammenhang zwischen humanistischem und realistischem Gebiet, die höchsten Gesetze, die beiden gemeinsam sind, zum Verständnis brächte. Diese vermittelnde Zusammenfassung kann — das wird uns das nächste Kapitel zeigen — nur ein philosophischer Unterricht leisten, und die Einführung eines solchen ist zurzeit das dringendste Bedürfnis für den Lehrplan unserer höheren Schulen.

Aber man wird inzwischen vielleicht nicht ohne Erstaunen bemerkt haben, daß in dem Bisherigen derjenige

Gegenstand gänzlich fehlt, auf den unsere höheren Schulen durchweg den größten Teil der Arbeitszeit verwenden: die fremden Sprachen und Literaturen.

Wenn es somit möglich ist, eine in sich geschlossene, vom rein menschlichen wie vom nationalen Standpunkt ausreichende Jugendbildung zu entwerfen, ohne daß man die Fremdsprachen dabei in Rücksicht zieht, so darf man daraus freilich noch keineswegs den Schluß ziehen, daß diese eben überhaupt entbehrlich wären, ja nicht einmal, daß ihnen äußerlich genommen der Platz wesentlich geschmälert werden könnte. Denn auf alle Fälle bilden sie den Weg zu einer gewaltigen Bereicherung des nationalen Gesichtskreises. Aber freilich, soviel zeigt sich doch wohl, daß, wenn man unsere Jugendbildung als Ganzes betrachtet, den fremden Sprachen darin nicht mehr wie früher eine grundlegende, sondern nur eine ergänzende Bedeutung zukommt.

Diese Bedeutung nun ist mehrfacher Art. Zunächst geht sie schon aus dem praktischen Bedürfnis hervor. Alle Studienzweige, die einem historischen Gebiet angehören, machen die Kenntnis des Lateinischen unerläßlich, manche die des Griechischen wenigstens wünschenswert. Das Verständnis der englischen und französischen Sprache aber kann weder der Gelehrte noch der gebildete Laie mehr entbehren; und für viele Berufsarten ist es mehr als bloß nützlich, sich mit einer gewissen Freiheit darin ausdrücken und bewegen zu können. Hier tritt uns nun bereits die Schwierigkeit einer Auswahl entgegen, die allgemein verbindlich sein soll. Immerhin ist vom rein praktischen Standpunkt aus die Frage verhältnismäßig einfach zu entscheiden. Denn, wenn man von einigen bestimmten Studienzweigen absieht, sind Gelehrten wie Ungelehrten die neueren Sprachen nützlicher und notwendiger als die alten, von diesen aber ist wieder das Lateinische schwerer als das Griechische zu entbehren.

Umgekehrt aber liegt das Verhältnis, wenn man die Sprachen nicht unter dem praktischen Gesichtspunkt, sondern als Mittel formaler Bildung betrachtet; und hierzu wird

man denn doch wohl nach wie vor ebenfalls genötigt sein, obgleich ihnen ein Teil ihrer früheren Aufgaben von den Realien und dem Deutschen abgenommen ist[1]). In dieser Hinsicht sind die alten Sprachen zweifellos den neueren überlegen. Sie sind es sowohl an sich, weil sie uns in einem noch jugendlicheren Stadium ihrer Entwicklung entgegentreten und daher eine durchsichtigere Klarheit des Baues, eine größere Frische und Energie des Ausdrucks, eine lebensvollere Einheitlichkeit der Form zeigen. Sie sind es aber im besonderen auch für uns Deutsche, weil sie der Eigenart unserer Sprache fern stehen und daher zu einer kräftigeren Umprägung des Gedankens und des Ausdrucks nötigen, wenn man sie verstehen oder aus ihnen übersetzen will. Aber wenn auch alle diese pädagogischen Vorzüge den klassischen Sprachen in besonderem Maße eignen, so kommen sie doch auch den modernen zu. Namentlich das Französische hat von seinem Ursprung her so viel romanische Eigenheit, daß es in allen angeführten Beziehungen das Lateinische bis zu einem gewissen Grade ersetzen kann. Es ist uns Deutschen nicht nur im wesentlichen eine fremde und fremdartige Sprache, sondern es ist auch eine Sprache von durchsichtiger Einfachheit und Klarheit des Baus, und es ist durch seine geschichtliche und literarische Entwicklung zu einer Strenge des Stils durchgebildet, welche der Reinheit und Vornehmheit des klassischen Latein nicht nachsteht. Das Englische aber bietet eine willkommene Ergänzung, indem es durch seine Verwandtschaft mit unserer eigenen Sprache, die doch wieder einer durchaus entwickelten Eigenart Raum läßt, dem Schüler ein Gegenstück der Muttersprache vorhält. Der formale und der praktische Wert der modernen und antiken Sprachen gleichen sich mithin ungefähr aus, und jedenfalls besteht, beide Beziehungen zu-

---

[1]) Wer den bildenden Wert der Sprachen überhaupt bestreitet, wie in letzter Zeit W. Ostwald, beweist damit nichts, als daß ihm das Verständnis dafür aus Gründen der persönlichen Anlage oder Entwicklung versagt ist.

sammengenommen, kein absoluter, sondern nur ein relativer Unterschied zwischen ihnen.

Und ähnlich verhält es sich mit dem Kulturwert ihrer Literaturen. Kein Zweifel, daß von allem, was der Unterricht an Dichtung und Prosa fremder Völker dem Schüler übermitteln kann, das griechische Schrifttum bei weitem am höchsten steht, und daß auch für das Verständnis unserer eigenen Kulturentwicklung keinem anderen eine gleiche Bedeutung zukommt. Die Kenntnis der antiken, namentlich der griechischen Dichtung wird das deutsche Gymnasium niemals ganz entbehren können. Auch das ist gewiß, daß selbst die beste Übersetzung die Originallektüre nicht völlig zu ersetzen vermag, zumal bei Werken, deren Wert so wesentlich mit in der Form liegt, wie hier. Aber mag der Ersatz auch unvollkommen sein, ein Ersatz ist es immerhin. Und bedenkt man, wie wenig von den griechischen Meisterwerken unsere heutigen Gymnasiasten tatsächlich lesen, und wie wenig tief sie durchschnittlich in das Gelesene eindringen, so wird man sich doch wohl gestehen müssen, daß eine gut ausgewählte, richtig geleitete Lektüre treuer und geschmackvoller Übersetzungen einen sichereren Gewinn bringen würde, als es jetzt die Originallektüre tut. Jedenfalls handelt es sich auch hier um ein Mehr oder Weniger, mit dem man sich abfinden kann und abfinden muß, sobald die Notwendigkeit es fordert.

Auch hier aber ist das, was der Schüler aus der neueren Literatur gewinnen kann, wiewohl nicht gleichwertig, so doch wertvoll genug, um ihm den Einblick in hochentwickelte Formen fremder Kunst und Literatur, fremden Denkens und Dichtens zu gewähren. Und selbst für das geschichtliche Verständnis deutscher Bildung und deutscher Literatur sind die Einflüsse, die von England und Frankreich ausgegangen sind, doch ebenfalls von der höchsten Bedeutung. Daher wird man den Wert nicht unterschätzen dürfen, welchen die Originallektüre Shakespeares und der französischen Klassiker, von anderen zu schweigen, für unsere Schüler haben muß;

und es wäre in keiner Hinsicht gerechtfertigt, einen Unterschied des Bildungsgrades daraus herleiten zu wollen, ob ein junger Mann die antiken Klassiker im Original kennen gelernt hat, die englischen und französischen aber aus der Übersetzung, oder umgekehrt. Ja, für das Verständnis der Gegenwart, der Strömungen, die sie bewegen, und der Werte, die sie hervorbringt, ist die Kenntnis der französischen und englischen Literatur sogar von unmittelbarerer Bedeutung als die der klassischen. Und wenn dieses Verständnis auch auf der Schule nur vorbereitet und nicht eigentlich angebahnt werden kann, so wird man doch auch das nicht für geringfügig erachten dürfen.

Die vier fremden Kultursprachen und ihre Literatur — das ist das Ergebnis unserer Betrachtung — unterscheiden sich zwar an Wert und Wirkung. Aber diese Unterschiede sind relativ, nicht absolut. Sie gleichen sich bis zu einem gewissen Grade aus und reichen daher in keinem Falle hin, um verschiedene Bildungsgrade oder auch nur wesentlich verschiedene Bildungswege zu begründen. Und das um so mehr, als das Studium der fremden Sprachen auf der neuen deutschen Schule nicht mehr wie früher den Mittelpunkt des Unterrichts oder auch nur des humanistischen Unterrichts bildet, sondern vielmehr nur eine wesentliche Ergänzung und ein an sich unerläßliches Hilfsmittel zu dem Ziel des Verständnisses deutschen Geisteslebens und deutscher Kulturentwicklung.

Ein Mehr oder Weniger im einzelnen ist auch sonst wohl, je nach der Art und dem Bedürfnis der verschiedenen Anstalten, denkbar. In allen wesentlichen Grundzügen aber tritt uns die Schule der Zukunft, wie sie durch die Macht der Verhältnisse sich unter unseren Augen entwickelt, in der Tat als eine Einheit entgegen. Nicht nur die Stellung der gymnastischen und technischen Fächer, nicht nur die Doppelheit der realistischen und humanistischen Bildung ist unseren höheren Lehranstalten gemeinsam, sondern auch die leitenden Gesichtspunkte der humanistischen Studien und die Stellung des Deutschen im Mittelpunkte derselben. Nur Unterschiede

zweiten Grades sind es, welche die Schulen noch voneinander scheiden.

Daher entsprach es noch mehr einer inneren als einer äußeren Notwendigkeit, noch mehr der Gerechtigkeit als einem sozialen Bedürfnis, daß die preußische Regierung durch den Novembererlaß vom Jahre 1901 und nach ihrem Vorgang bald darauf die meisten übrigen deutschen Regierungen die Gleichwertigkeit und Gleichberechtigung der drei Arten der höheren Schule aussprachen. Dieser erlösende Akt ist das wichtigste, was seit einem Menschenalter im höheren Schulwesen Deutschlands geschehen ist: er hat die Bahn für die weitere Entwicklung freigegeben.

In einem wichtigen Punkte jedoch weisen die geltenden Bestimmungen [1]) eine Inkonsequenz auf, die ein Hindernis auf dieser Bahn ist und beseitigt werden sollte. Wiederholt nämlich findet sich hier der Gedanke ausgesprochen, daß die verschiedeneren Schulformen durch die Gleichberechtigung die Möglichkeit erhielten, ihre Eigenart im einzelnen kräftiger zu pflegen. Diese Wendung, die wohl den Vertretern des humanistischen Gymnasiums zu Liebe, vielleicht zum Troste, aufgenommen ist, kann den Anschein erwecken, als sei eine scharf ausgesprochene Verschiedenheit des Charakters der einzelnen Schularten ein wünschenswertes Ziel. Allein es wäre nicht nur schwer zu sagen, warum das so sein sollte, sondern es scheint auch klar, daß eine solche Einengung, mit dem Prinzip der freien Entwicklung, aus welchem die Gleichberechtigung hervorgegangen ist, im Widerspruch steht. Oder wäre es nicht ein Widerspruch, die Entwicklung im ganzen freizugeben, im einzelnen aber nicht nur die einmal eingeschlagenen Marschrouten festzuhalten, sondern auch dahin zu streben, daß diese Marschrouten möglichst weit auseinander führen?

Und was könnte es für einen Wert haben, die gerade jetzt

[1]) Für Preußen bekanntlich die Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen v. J. 1901.

vorhandenen Schulformen in ihrer Eigenart zu konservieren? Nicht auf die Schule kommt es an, sondern auf die Schüler, nicht auf die Eigenart bestimmter Schulformen, sondern auf die Vorbildung, die sie mit ins Leben geben. Tatsächlich wird und muß denn auch die Entwicklung aufs Gegenteil hinauslaufen: die vorhandenen Schularten werden sich vermutlich auch weiterhin einander nähern, wie sie das bereits in den letzten 25 Jahren getan haben, ohne daß darum der Unterschied der verschiedenen Bildungsgrenzen völlig verwischt zu werden brauchte. Jedenfalls liegt schon jetzt die Sache so, daß die wichtigsten Bildungsstoffe allen Schulen gemeinsam sind: nicht nur deutsche Geschichte, deutsche Literatur und Religionsunterricht, sondern ihren Hauptbestandteilen nach auch Mathematik und Naturwissenschaften. Daß endlich auch der wesentliche Inhalt des klassischen Altertums allen gemeinsam sein sollte, haben wir bereits gesehen. Was könnte es nützen, für das, was übrig bleibt, künstliche Sperren und Grenzen zu errichten oder zu erhalten? Es handelt sich ja doch hauptsächlich um die verschiedenen Sprachen und um das Mehr an Naturwissenschaften, das die Realanstalten heute aufweisen. Warum sollte man es den einzelnen Schulen nicht freigeben, in dieser Hinsicht nach den lokalen Bedürfnissen zu verfahren, die Sprachen frei auszuwählen, die sie lehren wollen und, soweit das der Umfang und die sonstigen Verhältnisse der Anstalten zulassen, auch den einzelnen Schülern in dieser Hinsicht Wahlfreiheit zu gewähren? Das von den Vertretern des Klassizismus so erbittert bekämpfte „englische Gymnasium“, d. h. eine Anstalt, wo die Schüler zwischen Englisch und Griechisch die Wahl haben, erscheint mir als ein sehr mögliches, ja in mancher Hinsicht wünschenswertes Gebilde, und ich sehe nicht ein, warum es den Tod des klassischen Unterrichts bedeuten soll.

Was eine solche Schule an Kenntnis klassischer Literaturwerke aus beiden Sprachen fordert, müßte von der Beherrschung der letzteren unabhängig und für die Schüler der verschiedenen Kurse im wesentlichen gleichmäßig bestimmt sein:

die einen lesen das in der Übersetzung, was die anderen im Original kennen lernen, und umgekehrt. Eine Art von Kanon der Weltliteratur würde sich allmählich herausbilden, den alle Schüler inhaltlich zu bewältigen hätten. Der leitende Gesichtspunkt müßte sein, daß er möglichst alles das umfasste, was für die Geschichte der deutschen Bildung von wesentlicher Bedeutung ist. Dem deutschen Unterricht, dessen Raum entsprechend erweitert werden müßte, fiele dann die natürliche Aufgabe zu, für die Lektüre der Übersetzungen und damit für den notwendigen Ausgleich Sorge zu tragen — ähnlich wie das bereits jetzt auf den Realgymnasien mit den Homerischen Gedichten, auch wohl mit Sophokleischen Dramen geschieht.

Der gemeinsame Unterbau wäre zwar keine notwendige Voraussetzung einer solchen Einrichtung, aber doch ein wesentliches Erleichterungsmittel, und es zeigt sich auch an diesem Beispiel, daß der Gedanke der Reformanstalten lebensvoll ist und — mag er durch äußere Hemmnisse zeitweilig zum Stillstand kommen — die Zukunft für sich hat.

Endlich noch einen Vorschlag, welcher der Freiheit der Entwicklung wie der Durchführung gleichmäßig zugute kommen muß. Mit dem Rangunterschiede der verschiedenen Arten höherer Schulen sollte man jetzt auch die Verschiedenheit des Namens beseitigen und in Zukunft alle neunklassigen Anstalten als Gymnasien bezeichnen. Innere Vernunft wie äußere Notwendigkeit weisen gleichmäßig darauf hin, in der praktischen Ausgestaltung unseres Schulwesens das Wesentliche und Gemeinsame zu betonen und das Unwesentliche den besonderen Verhältnissen und dem praktischen Bedürfnis zu überlassen.

Zwölftes Kapitel.

Die Philosophie als Gipfelpunkt des höheren Unterrichts.

Wenn wir vom Unterricht in der Philosophie sprechen[1]) so berühren wir damit nicht nur eine Lücke, sondern geradezu einen wunden Punkt unseres höheren Unterrichtswesens. Eine Wissenschaft, deren tiefgreifender Einfluß auf das Geistesleben der Völker wie der Einzelnen niemals bestritten worden ist, ein Bildungsstoff, dessen Platz im Schulunterricht der gebildetsten unserer Nachbarnationen[2]) von so

[1]) Zum folgenden Kapitel sei es mir gestattet, auf meine Schrift: „Wege und Ziele der philosophischen Propädeutik" (in Schiller-Zichens Sammlung) Berlin 1904 zu verweisen; dort findet man auch die Literaturangaben, die ich daher an dieser Stelle gestrichen habe.

[2]) Ich gebe eine Übersicht über den philosophischen Unterricht auf den Gymnasien Deutschlands und der übrigen größeren Kulturstaaten, soweit sie sich aus den in Baumeisters „Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre" I 2 mitgeteilten Lehrplänen gewinnen läßt:

	Vorletztes Schuljahr	Letztes Schuljahr.
	Wochenstunden.	
Württemberg	—	2
Baden	1	1
Preußen und die übrigen deutschen Staaten	—	—
Rußland	—	1
Österreich	2	2
Ungarn	—	3
Frankreich	—	6
Italien (auch im drittletzten Schuljahr)	2	2

Da das Schulwesen in England und Amerika nicht in unserem Sinne einheitlich organisiert ist, so sind Angaben hier nicht möglich.

lange her feststeht, daß man in Österreich wie in Frankreich eine Diskussion darüber, ob ihm dieser Platz mit Recht zukomme, einfach als absurd ablehnen würde, ein Lehrfach, das auch bei uns lange Zeit ein fester Bestandteil des Gymnasialunterrichts war — ist seit nun fast zwei Jahrzehnten aus den Lehrplänen unserer höheren Schulen gestrichen und geschwunden.

Fragen wir nach den Gründen, welche diesen Ausfall veranlaßt haben, so geben uns die Äußerungen der Behörden nur sehr unzureichend Aufschluß. Diejenige Lehrordnung, welche den philosophischen Unterricht tatsächlich, wenn auch nicht formell aus dem preußischen Gymnasium entfernt hat, ist die preußische vom Jahre 1882. In derselben wurde konstatiert, die Befähigung zu diesem Unterricht sei verhältnismäßig so selten, daß sich nicht verlangen oder erreichen lasse, sie in jedem Lehrerkollegium eines Gymnasiums zu finden. Daher gab die Behörde es „dem Ermessen des einzelnen Direktors mit den dazu geeigneten Lehrern anheim“, ob das Fach, das bis dahin obligatorischer Bestandteil des Lehrplans gewesen war, auf den einzelnen Anstalten weiter gelehrt werden könne oder solle. Die Folge davon war, daß an den allermeisten Gymnasien die Propädeutik von nun ab wegfiel, und daß die preußischen Lehrpläne vom Jahre 1891 das Fach kurzer Hand übergehen oder vielmehr mit einer nichtssagenden Bemerkung von anderthalb Zeilen bei Seite schieben konnten, ohne dadurch an den bereits vorhandenen Zuständen etwas Tatsächliches zu ändern[1]).

Dem gegenüber erhebt sich nun die Frage: kann und

[1]) Die Lehrpläne von 1901 erklären ihre Aufnahme wenigstens für wünschenswert, ohne sie indessen wieder zum festen Bestande des Lehrplanes zu erheben (S. 22) und nur die Bestimmungen für das höhere Mädchenschulwesen verlangen, daß für philosophische Propaedeutik in den oberen Klassen der „Studienanstalten“ bestimmte Stunden angesetzt werden sollen, grenzen auch einen entsprechenden Stoffkreis ab. (Ausführungsbestimmungen von 1908.) In diesem Punkte sind also zurzeit unsere Töchter besser daran als unsere Söhne.

darf der Mangel an geeigneten Lehrkräften wirklich ein Grund für eine Schulregierung sein, ein Lehrfach, auf das sie einigermaßen Wert legt, fallen zu lassen? Die Behörde hat die Prüfungsbestimmungen in der Hand, sie übt durch ihre bloßen Anforderungen einen entscheidenden Einfluß auf die Vorbildung der Gymnasiallehrer aus, sie hat endlich das Recht, die Lehrkräfte entsprechend zu verteilen: und da sollte es nicht möglich sein, die nötige Anzahl solcher Kräfte für jedes wichtigere Fach zu gewinnen und, wenn sich einmal ein Mangel einstellt, denselben in wenigen Jahren auszugleichen? Wie steht es denn mit anderen Fächern, an deren Unentbehrlichkeit heute kein Mensch zweifelt? Vor wenigen Jahrzehnten noch mangelte es fast gänzlich an Lehrern des Deutschen, die zugleich fachmäßig und allgemein genug vorgebildet waren, um auf dem schwierigen und bis dahin wenig angebauten Gebiet Ersprießliches zu leisten, — und der deutsche Unterricht zeigte denn auch das entsprechende Bild der Unzulänglichkeit in Methoden und Erfolgen; nicht anders erging es der Physik, und ähnlich verhält es sich heute noch mit den modernen Sprachen gegenüber den erhöhten Anforderungen, welche die Gegenwart mit Recht an den Unterricht stellt. Wem aber wäre es in den Sinn gekommen, die Physik, das Französische oder gar das Deutsche deshalb aus dem festen Bestand unserer Lehrfächer zu streichen? Gerade der Zwang des Bestehenden ist es, der hier heilsam gewirkt und allmählich zu vollkommneren Leistungen geführt hat. Und steht es mit der Philosophie nicht ebenso? Für die Beseitigung des philosophischen Unterrichts war mithin der Mangel an Lehrkräften selbst damals kein stichhaltiger Grund, als er — was zu Anfang der achtziger Jahre wohl unzweifelhaft der Fall war — wirklich bestand heute aber vollends hat sich der allgemeine Stand der philosophischen Bildung so wesentlich gehoben, daß von einem Mangel an philosophisch gebildeten Lehrern nicht füglich mehr die Rede sein kann.

Denn das wird man allerdings, obzwar widerwillig,

zugeben müssen, daß die deutsche Philosophie selbst nicht ohne Schuld daran war, wenn mit ihr so kurzer Hand verfahren werden konnte, und daß um die Mitte des 19. Jahrhunderts der Zustand dieser Wissenschaft die Nichtachtung der Schulbehörde bis zu einem gewissen Grade rechtfertigte. Auf den glänzenden Aufschwung zu Ende des 18. und zu Anfang des 19. Jahrhunderts war schnell eine längere Periode des Niedergangs gefolgt. Man kann der deutschen Philosophie in den Jahren, die zwischen Hegels Tode und der Begründung des neuen Reiches liegen, den Vorwurf nicht ersparen, daß sie den überkommenen Schatz an Gedanken und Methoden weder zu verwerten noch auch nur zu bewahren imstande gewesen ist. Schopenhauer, das glänzendste Talent der Zeit, der letzte der großen deutschen Metaphysiker, rang in unfreiwilliger Verborgenheit lange Zeit vergeblich nach Anerkennung. Die exakte Klarheit jüngerer naturwissenschaftlich geschulter Forscher, wie Lotze und Helmholtz, kam zunächst doch nur den naturwissenschaftlichen Einzelfächern zugute, weil sie nur hier allgemeine Anerkennung fand. Die Universitätsphilosophie, die größtenteils immer noch unter den Nachwirkungen Hegels und seiner Schule stand, war in dürrem Schematismus erstarrt; sie gefiel sich in endlos wiederholten, mehr oder weniger gleichförmigen Versuchen metaphysischer Systembauten; im besten Falle beanspruchte sie nichts anderes zu sein als eine historisch-kritische Wissenschaft, die als solche auf die unmittelbare Erfassung des Lebens und seiner Probleme verzichtete. Die unausbleibliche Folge war, daß das allgemeine Interesse der Gebildeten, auch der wissenschaftlich Gebildeten, sich mit kaum verhehlter Verachtung von dem unfruchtbaren Treiben abwandte, und daß in dem Volke, das einst auf den Denkernamen stolz gewesen war, ein öder Materialismus oder eine noch ödere Gleichgültigkeit gegenüber den wichtigsten Fragen der Menschheit Platz greifen konnte.

Unter diesen Verhältnissen sind die Lehrer, welche in den sechziger und siebenziger Jahren den philosophischen

Unterricht auf den Gymnasien zu erteilen hatten, in die Philosophie eingeführt worden: und wie konnte man erwarten, daß sie ihn nach einer solchen Vorbildung lebendig und erfolgreich zu gestalten vermocht hätten? Waren es doch fast durchweg Fachphilologen, die von der Universität her zum größten Teil nicht einmal das nötige Wissen und Verständnis, geschweige denn ein wirklich lebendiges Interesse für philosophische Fragen mitbrachten. Dazu war die Philosophie in der Schule äußerlich an Schranken gebunden, die jede freiere Entwickelung von vornherein hemmen mußten. Ein unzulänglicher Raum — eine Wochenstunde in den letzten zwei Schuljahren — war ihr zugeteilt, und die Personalunion mit dem deutschen Unterricht, die allgemein üblich war, beschränkte die Auswahl der Lehrkräfte und legte überdies dem Lehrer die Versuchung nah, die Stunden, die für die Philosophie angesetzt waren, für sein eigentliches Fach zu benutzen, das ja ebenfalls nur unzulänglich mit Raum bedacht war. Vielfach wurden die Stunden ganz in einem philologischen Sinne erteilt: noch glücklich, wenn sie etwa der Einführung in das Verständnis der Platolektüre dienten, schlimmer aber, wenn sie im Anschluß an Trendelenburgs weit verbreitetes Schulbuch[1]) ganz und gar auf die Interpretation ausgewählter Textstellen des Aristoteles — ähnlich wie einst in den Klosterschulen des Mittelalters — verwandt wurden. Woher hätte bei einem solchen Betrieb dem Lehrer Frische und Kraft, dem Schüler lebendiges Interesse kommen sollen? Wie hätte ein solcher Unterricht fruchtbar und nun gar von nachhaltiger Wirksamkeit werden können?

In die geschilderte Zeit nun aber und unter die dargelegten Zustände fallen die Bildungsjahre nahezu aller der Männer, die das Unterrichtswesen in Deutschland seither geleitet haben und heute noch leiten. Kann es da wundernehmen, wenn viele von ihnen mit Geringschätzung auf eine

---

[1]) Ad. Trendelenburg Elementa logices Aristoteleae. Berlin, von 1836 bis zum Ende des Jahrhunderts oft aufgelegt.

Wissenschaft blicken die ihnen dereinst in so abschreckender Gestalt entgegengetreten ist, wenn sie für die Jugend nichts von einem Lehrfach erhoffen, das ihnen in ihrer eigenen Jugend nur als ein unfruchtbarer Ballast erscheinen mußte?

Und doch gehört jener Zustand der Philosophie heute der Vergangenheit an; er ist längst erfreulicheren Verhältnissen gewichen. Der Aufschwung, den das deutsche Geistesleben seit den Jahren 1866—70 genommen hat, ist ganz besonders auch der Philosophie zugute gekommen. Nicht gerade, daß wiederum eine Zeit großer philosophischer Persönlichkeiten und metaphysischer Schöpfungen angebrochen wäre, wie zu Anfang des Jahrhunderts; aber die gewaltigen Fortschritte der Naturwissenschaften einerseits, der „Rückgang auf Kant" andererseits stellten der Wissenschaft und ihren Vertretern eine unermeßliche Reihe von größeren und kleineren Aufgaben; und da der Zusammenhang zwischen Erfahrungstatsachen und philosophischem Denken weit entschiedener als früher betont wurde, so konnte der einzelne mit seiner Forschung immer nur einen beschränkten Kreis bewältigen und sah sich auf Mitarbeiter und Schüler angewiesen. Arbeiten wie die Diltheys und Windelbands hoben die Geschichtsschreibung der Philosophie auf eine früher nicht gekannte Höhe und gaben zahlreichen Nachstrebenden Anregung und Richtschnur zu weiterer Forschung. So zeigen denn seit etwa fünfundzwanzig Jahren eine Reihe von philosophischen Disziplinen, sowohl Erkenntnistheorie und Psychologie, wie die geschichtliche Durchforschung des philosophischen Denkens, reges und frisches Leben, in der Literatur wie an den Universitäten. Werke wie Fr. A. Langes Geschichte des Materialismus oder Paulsens Einleitung in die Philosophie haben das Interesse an philosophischen Fragen und Debatten in weiten Kreisen wieder entfacht. Die Gelehrten, welche heute die philosophischen Lehrstühle inne haben, sind durchschnittlich ihren Vorgängern aus dem letztvergangenen Geschlecht an Wissen und Können beträchtlich überlegen; die philosophischen Lehrsäle, welche einst leer und verödet

waren, haben sich längst aufs neue gefüllt, und ein Schülergeschlecht ist unter den jüngeren Gymnasiallehrern herangereift, das die Ergebnisse des Forschergeistes auch für die Schule fruchtbar zu machen wohl imstande ist. Und so haben sich denn auch aufs erfreulichste die Stimmen vermehrt, die sich für die Wiederherstellung des propädeutischen Unterrichts erheben. Kaum eines der letzten zehn Jahre ist vergangen, ohne eine mehr oder weniger bedeutsame Kundgebung in diesem Sinne zu bringen.

Unter diesen Umständen wäre es doch wohl kaum zu verstehen, daß unsere höheren Lehranstalten sich bis heute nicht veranlaßt gesehen haben, dem Stande der Wissenschaft und dem Bedürfnis der Jugend Rechnung zu tragen, — wenn ihnen nicht ein allgemeines Vorurteil zu Hilfe käme, das sich von jeher in den Kreisen der nicht philosophisch Gebildeten behauptet hat: das Vorurteil von der Wertlosigkeit der Philosophie.

Es ist eine seltsame Tatsache, daß keine Wissenschaft dem Außenstehenden so wenig Respekt einzuflößen pflegt wie diese, die doch dem, der sie kennt, als die Königin der Wissenschaften erscheint. Begreiflich ist das vielleicht einem Gegenstande gegenüber, der auf keinerlei fachmäßigen Voraussetzungen zu beruhen und deshalb jedem ohne weiteres zugänglich zu sein scheint, dessen eigentümliche Schwierigkeiten aber gleichwohl sein wahres Wesen vor naschenden Streifblicken, wie sie das große Publikum liebt, tatsächlich verhüllen. Fragen wir nun aber, worauf sich jenes Vorurteil stützt, auf welche Gründe sich diejenigen berufen, die vom Unwert der Philosophie im allgemeinen und für die Jugendbildung insbesondere so fest überzeugt sind, so sind es drei Einwürfe, die in veränderter Form immer wieder vorgebracht werden und die von Aristophanes' Wolken bis auf Voltaires Candide den Spöttern als Angriffswaffe haben dienen müssen. Man wirft der Philosophie vor, daß sie keinerlei feste Ergebnisse aufzuweisen habe, sondern es im besten Falle nur zu allgemeinen Hypothesen bringe, die häufig mit den Tatsachen

in Widerspruch stünden; daß infolgedessen die verschiedenen Philosophen nicht untereinander übereinstimmten, vielmehr der eine stets das bestreite, was die übrigen aufgestellt hätten. Soweit aber nicht die Ergebnisse der Philosophie in Betracht kämen, sondern die Denkweise selber, durch welche die letzteren erzielt werden sollten, so würden die Menschen durch sie vom einfachen Erfassen des Tatsächlichen ab und nach irgend welchem Wolkenkuckucksheim hingelenkt; sie lernten nur immer über sich statt um sich zu schauen, und sie würden nicht nur für das praktische Leben, sondern auch für alle unbefangene Erfahrungserkenntnis unbrauchbar gemacht. Was aber endlich die sittliche Wirkung der Philosophie betrifft, so weist man darauf hin, daß nicht nur bei manchem hervorragenden Denker ein scheinbarer oder wirklicher Widerspruch zwischen Leben und Lehre hervortritt, sondern daß es nur ausnahmsweise einmal einen oder den andern Philosophen gegeben hat, dessen Lebens- und Handlungsweise sich völlig mit dem sittlichen Ideal deckt, das er aufgestellt hat; und dem allgemeinen Vorurteil genügt diese Wahrnehmung, um den Schluß daraus zu ziehen, daß dem philosophischen Denken eine sittliche Wirkung nicht zukomme oder, wie man es gerne ausdrückt, daß die Philosophie eines jeden Menschen mit seiner Moral meist nichts zu tun habe. — Jedem dieser Entwürfe nun liegt — das läßt sich nicht leugnen — etwas Tatsächliches zugrunde, aber dieses Tatsächliche ist überall durch Mißverständnis verzerrt und einseitig zuungunsten der Philosophie ausgebeutet. Was die Philosophie nicht leisten kann, zum guten Teil auch gar nicht leisten will, wird hervorgehoben; das Große und Bedeutende, was sie wirklich leistet, ist dabei übersehen.

Es würde den Rahmen dieses Buches sprengen, wollten wir diese Leistungen auch nur in ihren großen Zügen einigermaßen erschöpfend darstellen. Allein wenigstens jene Mißverständnisse zu beseitigen, die wahre Bedeutung des philosophischen Denkens gegenüber den einseitigen Einwürfen des populären Vorurteils sicher zu stellen: dieser Aufgabe

werden wir uns nicht ganz entziehen können. Man muß über die allgemeine Bedeutung der Philosophie im reinen sein, bevor man sich über ihren Wert für die Jugendbildung verständigen kann.

Es ist zweifellos richtig, daß diese Bedeutung nur zum geringsten Teil in den unmittelbaren und tatsächlichen Ergebnissen liegt, die das philosophische Denken festgestellt hat. Solcher Ergebnisse hat sie wenig aufzuweisen, weniger als die meisten selbst der untergeordneteren Einzelwissenschaften. Eine Anzahl logischer und erkenntnistheoretischer Sätze und Bestimmungen, eine Reihe psychologischer Begriffe und Gesetze: damit dürfte alles das erschöpft sein, was man als den unanfechtbaren Erwerb der philosophischen Wissenschaften bezeichnen darf. Diese Sätze und Bestimmungen sind freilich von der größten Bedeutung, nicht nur für alles wissenschaftliche Denken und Arbeiten, sondern für das gesamte Geistesleben überhaupt; sie sind zu einem großen Teil in die allgemein herrschende und populäre Auffassung von der Welt und dem Menschen übergegangen, und sie bilden daher eine der Grundlagen aller gelehrten, zum Teil aller allgemeinen Bildung. Aber wie gesagt, groß und umfassend ist dieser gleichsam eiserne Bestand der Philosophie nicht. In früheren Zeiten glaubte man wohl, daß die Philosophie imstande wäre, die Welt und alles, was in ihr vorgeht, in einem großen System von Begriffen ebenso genau und der Wirklichkeit entsprechend wiederzugeben, wie etwa die heutige Mechanik die Bewegungsvorgänge der anorganischen Natur in Zahlenverhältnissen wiedergibt, und daß es sich nur darum handle, das richtige Begriffssystem zu konstruieren. Das glauben wir heute nicht mehr: wir wissen, daß die Totalität des Seins, Geschehens sich niemals so in Begriffe fassen lassen wird, daß sie völlig dadurch gedeckt wird. „Du kerkerst den Geist in ein tönend Wort, doch der freie wandelt im Sturme fort!“ hat schon vor hundert Jahren der große Dichterphilosoph geschrieben. Wir wissen heute, daß die großen metaphysischen Systeme, welche jenem

Wahne ihren Ursprung verdankten, Dichtungen sind, in denen sich der Geist ihrer Schöpfer treuer als die Welt der Wirklichkeit widerspiegelt, und daß die wissenschaftliche Bedeutung, die diesen Schöpfungen innewohnt, immer nur in einzelnen großen Wahrheiten beruht, vor allem aber in den neuen Wegen, in den Methoden der Anschauung und Erkenntnis, die sie dem wissenschaftlichen Denken eröffnet haben.

Daher ist denn der Wert der Philosophie durch das, was man als ihre positiven Ergebnisse bezeichnen kann, nur zum geringsten Teile erschöpft: ein weitaus größerer Teil ihrer Bedeutung beruht auf den mittelbaren Errungenschaften, die sie für die Einzelwissenschaften gezeitigt hat. Es liegt in der Natur des philosophischen Denkens, daß es zunächst ohne Schranken um sich greift und sich aller der Erfahrungsstoffe und Ideen bemächtigt, die von den Spezialwissenschaften noch nicht systematisch bearbeitet worden sind. Die allgemeinen Anschauungen nun, die Begriffe und Einteilungen, welche das philosophische Denken auf diesen weiten und unbebauten Gebieten geschaffen hat, werden im Laufe der Zeit von der Einzelwissenschaft mit ihren ausgebildeten Methoden zwar vielfach berichtigt und verändert, zunächst aber bilden sie die Grundlage und den Ausgangspunkt, von wo aus sich jene erst zu entwickeln vermag. Dann erst kann die Spezialwissenschaft als solche auftreten, wenn das allgemeine und voraussetzungslose, mit anderem Worte das philosophische Denken ihr Gebiet, ihre Probleme und Ziele im allgemeinen bestimmt und damit ihre Entwickelung vorbereitet hat. Ist das geschehen, und hat das gewonnene Erfahrungsmaterial einen gewissen Umfang angenommen, so löst sich im geschichtlichen Gange des Geisteslebens die Einzelwissenschaft aus dem Schoße der Philosophie los, um sich zu einem selbständigen Dasein zu entfalten. In diesem Sinne also ist die Philosophie die Mutter aller Wissenschaften. Bei den Griechen der klassischen Zeit galt sie in der Tat als der Inbegriff alles Wissens und Forschens überhaupt, und erst allmählich begann damals der Prozeß, der

die einzelnen Wissenschaften zu selbständigen Organen gestaltete; aber abgeschlossen ist derselbe heute noch nicht: die Entwicklung der Physik und Mechanik in den letzten Jahrhunderten, der Soziologie und der Psychologie in unseren eigenen Tagen geben die anschaulichsten Beispiele seiner Fortdauer[1]).

Diese umfassende und schöpferische Kraft nun wohnt der Philosophie deshalb inne, weil sie mehr ist als eine Anzahl von Lehrsätzen und Hypothesen, mehr als jede einzelne Lehre sein kann. Die Philosophie ist ihrem Wesen nach überhaupt nicht ein bestimmtes Gebiet des menschlichen Denkens und Forschens, etwa gar dasjenige, worüber sich erfahrungsgemäß nichts aussagen ließe, sie ist vielmehr eine Art zu denken, eine Methode zu forschen, die auf jedes Gebiet angewendet werden kann und will.

Es ist nun freilich unleugbar, daß die Philosophie so, wie sie in ihrer geschichtlichen Entwicklung vorliegt, nicht eine, sondern viele Denkweisen und Methoden umfaßt, und daß sich diese letzteren keineswegs immer in Übereinstimmung mit einander befinden. Eben daher betrachtet das Vorurteil, von welchem oben die Rede war, die Philosophie einfach als einen öden Kampfplatz widersprechender Lehren und persönlicher Gegensätze. Solche Widersprüche und Kämpfe sind zweifellos vorhanden, aber über sie alle hinweg lassen sich doch wohl Züge aufweisen, in welchen die gemeinsame Grundrichtung und damit denn auch die wahre Bedeutung des philosophischen Denkens zutage tritt. Diese Grundrichtung nun geht darauf hinaus, einen einheitlichen und gesetzmäßigen Zusammenhang in der unendlichen Mannigfaltigkeit der Tatsachen und Gesetze zu finden, welche die Einzelwissenschaften auf den verschiedensten Gebieten festgestellt haben. Die Erfahrungstatsachen, von denen der einzelne Denker ausgehen muß, wenn er jener Einheit zustrebt,

---

[1]) In klassischer Weise hat diesen Prozeß Th. Ribot in der Einleitung zu seiner Psychologie anglaise contemporaine (Paris 1875) dargestellt (S. 3—22).

waren oft unzureichend bekannt oder falsch gedeutet: zumeist war der Gesamtstand des menschlichen Wissens, zuweilen der Kulturzustand des einzelnen Volkes oder Zeitalters schuld daran; und ausbleiben kann es nicht, daß die Systeme und Anschauungen, die in verschiedenen Voraussetzungen wurzeln, einander widersprechen, ebenso wie es unvermeidlich ist, daß dieselben Voraussetzungen nach dem Einfluß verschiedener Geistes- und Gemütsanlagen zu verschiedenen Gebilden verknüpft und gestaltet werden. Aber als gemeinsamer Charakterzug alles philosophischen Denkens bleibt jenes Streben, einen großen und allgemeinen Zusammenhang herzustellen und die einzelnen Tatsachen und Dinge in diesem Zusammenhange zu überblicken, wie andererseits die Gesetze dieses allgemeinen Zusammenhanges in jeder einzelnen Erscheinung wiederzufinden. Nur ein Mittel hierzu ist das, was man gewöhnlich als das eigentliche Kennzeichen des philosophischen Denkens ansieht, nämlich die abstrakte Form, in der sich dasselbe zu bewegen pflegt. Aber es ist allerdings ein wesentliches Mittel, und dadurch, daß sie die Dinge in begrifflicher Schärfe faßt und einander gegenüberstellt, ist die Methode der Philosophie für einen großen Teil der übrigen Wissenschaften vorbildlich; sie erhebt die stärksten Ansprüche an die menschliche Denkkraft und zeigt dieselbe auf ihrer Höhe. Philosophie also ist Streben nach Einheit der Erkenntnis, nach Einheit in der Auffassung der Welt, deren einzelne Erscheinungen und Gesetze uns Erfahrung und Erfahrungswissenschaft vermitteln.

Das wesentlichste Glied aber dieses Zusammenhangs sind wir selbst, und als ihre wichtigste Aufgabe hat die Philosophie es daher zu allen Zeiten betrachtet, den Zusammenhang zu bestimmen, der zwischen unserem eigenen Dasein und Wesen und dem der Außenwelt besteht. Wenn aber der Philosoph diesen Zusammenhang in seinen Hauptzügen festgestellt zu haben glaubt, dann kann es nicht fehlen, daß er aus dieser Erkenntnis Folgerungen für sein und seiner Mitmenschen prak-

tisches Verhalten zieht. So wird die Philosophie — und das ist die zweite Seite ihrer Bedeutung — zu einer praktischen Norm, zu einer sittlichen Überzeugung. Ob es dem einzelnen Denker mehr oder weniger gelingt, dieser selbstgeschaffenen Norm gemäß zu handeln und zu leben, oder ob er es auch nur ernsthaft versucht, ist eine Frage, die von seinem persönlichen Charakter und seiner Willenskraft abhängt, und die für oder wider den Wert seiner philosophischen Gedanken nichts beweist. Nur dann könnte diese Frage verhängnisvoll für die Philosophie überhaupt werden, wenn das populäre Vorurteil recht damit behielte, daß die philosophischen Normen für das Leben überhaupt unbrauchbar wären und das Leben der meisten Denker mit ihrer Lehre nichts gemeinsam hätte. Allein die Geschichte der Philosophie zeigt jedem, der sie kennt, das klare Gegenteil: bei den meisten großen Philosophen und bei vielen ihrer Schüler finden wir eine weitgehende Übereinstimmung zwischen Leben und Lehre, und wo das erstere hinter dem letzteren zurückbleibt, zeigt sich eben nur der Abstand zwischen Ideal und Wirklichkeit, der alles Menschliche durchzieht. Es geht den Sittenlehren des Christentums und der großen Religionen überhaupt nicht anders, und doch wird es niemandem einfallen, hieraus den Schluß zu ziehen, daß diese Lehren praktisch wertlos wären. —

Eine nicht große aber wichtige Reihe von positiven Erkenntnissen; eine Methode zu denken, deren Ziel es ist, in der Vielheit der einzelnen Erscheinungen eine Einheit, einen allgemeinen Zusammenhang zu finden; eine Überzeugung, die aus diesem Zusammenhang die Normen für ein sittliches Leben schöpft: hiermit dürfen die wesentlichsten Errungenschaften der Philosophie in ihren großen Zügen gekennzeichnet sein.

Und nun ist es nicht schwer, zu schließen, was die Philosophie für die Jugendbildung, was sie für unseren höheren Unterricht insbesondere zu leisten vermag, und was für Ziele und Aufgaben einem propädeutischen Unterricht hieraus erwachsen müssen.

Zunächst wird es offenbar die Aufgabe eines solchen Unterrichts sein, jenen festen Bestand logischer und psychologischer Bestimmungen und Erkenntnisse, den man als das unmittelbare und positive Ergebnis der philosophischen Wissenschaft bezeichnen darf, den Schülern zu überliefern und ihnen auf diese Weise eine Reihe notwendiger Vorkenntnisse für das akademische Studium zu verschaffen. In früheren Zeiten fiel diese Aufgabe der Universität zu: die vorbereitende Artistenfakultät, welche den Übergang von der Lateinschule zur Universität vermittelte, hatte neben anderen Aufgaben allgemeiner Art insbesondere auch diese zu erfüllen. Heute klafft hier eine unausgefüllte Lücke in der akademischen Bildung der meisten unserer Studenten und Studierten, und wenn ihnen auch Lektüre und Leben manches von dem zuführen mögen, was längst Gemeingut aller Gebildeten geworden ist, so bleibt es doch immerhin eine schwere Schädigung des Bildungsstandes unserer Gelehrten und Beamten, wenn, wie das im heutigen Deutschland der Fall ist, ein großer Teil von ihnen die Grundbegriffe der Logik und die wichtigsten Gesetze der Psychologie noch nicht einmal dem Namen nach kennt, — eine Schädigung schon darum, weil ihnen das volle Verständnis für die wissenschaftliche (keineswegs nur die philosophische) Ausdrucksweise früherer Zeiten, in denen jeder, der literarisch gebildet war, jene Grundbegriffe kannte und benutzte, notwendigerweise verkümmert werden muß. Wie häufig begegnet uns eine naive Unkenntnis der einfachsten logischen Formen und Begriffe, und das bei Männern, die längst in Amt und Würden, ja selbst im Lehramt sind! Kann man daran zweifeln, daß es eine ebenso große Lücke in der Allgemeinbildung ist, nicht zu wissen, wie ein logischer Schluß aussieht oder was der Satz vom Widerspruch bedeutet, als den Pythagoreischen Lehrsatz nicht zu kennen? Woher jedoch sollen unsere heutigen Juristen und Mediziner, ja unsere Oberlehrer von diesen und wichtigeren Dingen etwas wissen, wenn sie nicht ein vereinzelter Zufall in ein logisches Kolleg verschlägt?

Aber freilich, so wichtig diese positiven Kenntnisse sind, so bilden sie doch nur einen Teil — und nicht einmal den wesentlichsten — von dem, was der propädeutische Unterricht erreichen kann und soll: seine Aufgabe geht weit darüber hinaus. Wie in der philosophischen Wissenschaft selbst, so ist auch für die Propädeutik die Art zu denken, die Methode von weit allgemeinerer Bedeutung und Fruchtbarkeit, als die einzelnen noch so feststehenden und bedeutungsvollen Resultate es sein können. In die philosophische Denkweise einzuführen: das ist das wichtigste Ziel jedes philosophischen Unterrichts.

In der Abstraktion erkannten wir vorhin die Form und das hauptsächlichste Mittel des philosophischen Denkens; die Entwicklung und Stärkung des Abstraktionsvermögens wird mithin eine der ersten Wirkungen des philosophischen Unterrichts sein. So wichtig dieselbe nun aber für die formale Bildung des Verstandes ist, so ist es nicht zu leugnen, daß die philosophische Propädeutik auf unserem heutigen Gymnasium diese Aufgabe mit einer großen, vielleicht schon allzugroßen Anzahl anderer Lehrstunden teilen würde. Auch in der Mathematik, auch in der Grammatik der verschiedenen Sprachen ist die Ausbildung der Abstraktionsfähigkeit eins der wesentlichsten allgemeinen und formalen Ziele. Es würde mithin der philosophische Unterricht nach dieser Seite nicht gerade als unentbehrlich bezeichnet werden können, wenn er immerhin auch hierfür wertvoll bliebe.

Anders dagegen liegt es mit jenem allgemeinsten Charakterzug des philosophischen Denkens, dem Streben nach Zusammenfassung, nach Einheit und Einheitlichkeit der Erkenntnis.

Diese Einheit — das tritt jetzt klar hervor — kann nur durch die Philosophie gegeben werden. In ihr gipfeln, auf sie führen die Ergebnisse und Erkenntnisse, welche aus den verschiedenen Gebieten beider Gruppen, der humanistischen sowohl wie der realistischen, gewonnen werden (siehe oben S. 331). Indem sie lehrt, diese Erkenntnisse nach ihrer allgemeinen Seite hin

zu verstehen und zu würdigen, den gesetzmäßigen Zusammenhang zu finden, welcher die getrennten Gebiete beherrscht, verknüpft sie das Mannigfaltige zu einem großen Ganzen, eben der Einheit der Anschauungs- und Denkweise, die wir suchen. Sie ist es nicht minder, die den pädagogischen Unterricht im Lehrseminar wissenschaftlich zu vertiefen vermag, wie uns die Betrachtungen im 8ten Kapitel (S. 211 f.) gezeigt haben. In diesem Sinne also bildet die Philosophie zwar nicht den Mittel- oder Ausgangspunkt, wohl aber den Gipfel- oder Endpunkt des gesamten höheren Unterrichts; wer diesen Gipfelpunkt erstiegen hat, der sieht das ganze mannigfaltige Gebiet, das er schrittweise durchmessen, im Zusammenhang vor sich liegen.

Diese Einheit aber kann, wie das Wesen der Philosophie überhaupt, nicht auf einem Dogma, sondern nur auf einer Methode, nicht auf einem einzelnen Gedanken, sondern nur auf der Art und Richtung des Denkens beruhen. Es ist nicht ein System, das dem Schüler dogmatisch überliefert, es ist das Bedürfnis und das Streben nach Einheit und Einheitlichkeit, das ihm eingepflanzt werden soll. Den Zusammenhang zu suchen zwischen den vielen einzelnen Kenntnissen, die er sich zusammenhangslos nach- und nebeneinander erworben hat: das ist es, was der philosophische Unterricht ihn lehren soll. Das Bedürfnis und die Fähigkeit, in der Einzelerfahrung, der Einzelerkenntnis überall den allgemeinen Wert, den großen Zusammenhang zu erblicken oder wenistens zu suchen, das ist es, was der Schüler der Philosophie und allein der Philosophie verdanken kann.

Der Philosophie allein, aber freilich nicht allein dem philosophischen Fachunterricht. Denn es ist klar, daß die übrigen Lehrfächer sämtlich dem philosophischen Unterricht zu Hilfe kommen müssen, wenn er wirklich dauernde erzieherische Resultate haben soll. Sie müssen ihn in gewissem Sinne tragen, und das können sie nur, wenn auch sie in jenem hohen und allgemeinen Sinne erteilt werden, den wir als den eigentlich philosophischen bezeichnet haben. Nicht daß

dieser Geist in jeder Einzelheit zutage treten könnte, noch viel weniger, daß die einzelnen exakten oder humanistischen Fächer von philosophischen Formulierungen oder Gedanken anheben dürften. Versuche in diesem Sinne weist die Schulliteratur auf, aber sie sind von vornherein verfehlt. Nein, das erste und hauptsächlichste, was jeder Fachunterricht dem Schüler einpflanzen muß, wird vor wie nach der „Respekt vor den Tatsachen" sein nebst seiner Konsequenz, dem ehrlichen Streben, die Tatsachen als solche zu behalten und beherrschen zu lernen. Aber mit diesem Ziele wird sich, sobald wenigstens die elementaren Stufen überwunden sind, stets das Streben vereinigen lassen, die allgemeine Bedeutung der einzelnen Erscheinungen, die allgemeinen Gesetze, denen sie unterliegen, ins Auge zu fassen, und vielfach wird es einem philosophisch gebildeten Fachlehrer auch innerhalb der einzelnen Lehrfächer gelingen, die Betrachtung bis an jene Grenze zu führen, wo das philosophische Problem beginnt.

Heute muß es jedem auffallen — am meisten vielleicht dem Lehrer des Deutschen — wie schwer unsere Primaner auf bestimmte allgemeine Begriffe und Formulierungen zu bringen sind, auch wenn dieselben an sich nahe genug liegen; so z. B. auf Gegensätze wie Zufall und Notwendigkeit, Phantasie und Gedächtnis, Materie und Kraft. In die Schuld können sich so ziemlich die gesamten Lehrfächer teilen. Sie müßten es überall neben der Einprägung des besonderen Gegenstandes als ein wesentlichstes Ziel betrachten, solche allgemeine Vorstellungen und Gesichtspunkte anzubahnen. Die humanistischen Fächer müßten psychologische, die exakten logisch erkenntnistheoretische Auffassungsart begründen; und die Sach- und Allgemeinbegriffe, die sie überliefern, müßten in solche Kategorien gleichsam ausmünden. Es ist freilich schwer, Schüler in philosophische Probleme einzuführen, wenn etwa in der Physik oder in der deutschen Stunde nichts dafür getan ist, um sie für diese Probleme empfänglich zu machen. Wer auf unseren jetzigen Gymnasien einen solchen Versuch macht, der wird das in den

meisten Fällen peinlich empfinden, und hier liegt gewiß nicht der letzte der Gründe, der den propädeutischen Unterricht in den sechziger und siebziger Jahren so unfruchtbar gemacht hat. Wo aber ein philosophisch gebildeter Direktor an der Spitze eines tüchtigen Kollegiums die Lehrer für seine Prima auszuwählen und den Geist des Unterrichts zu beeinflussen versteht, wo er etwa selbst in diesem Sinne den philosophischen Unterricht erteilt, da kann von der Propädeutik aus ein belebender Hauch über die ganze Anstalt oder wenigstens ihre oberen Klassen sich verbreiten, und umgekehrt wird die Propädeutikstunde hierdurch nicht nur zum umfassenden Abschluß des Gymnasialkursus, sondern auch zu einer reichen Quelle neuer Anregungen und Studientriebe[1]).

Ähnlich wie mit der theoretischen verhält es sich auch mit der ethischen Seite der Philosophie. Ebensowenig wie dort kann es sich hier darum handeln, den Schülern ein bestimmtes System dogmatisch zu überliefern. Es gibt kein philosophisches Moralsystem, dessen Anspruch auf allgemeine Gültigkeit so fest begründet wäre, daß man es dem Schulunterricht zugrunde legen könnte; und man muß es dem Religionsunterricht überlassen, die Moral, die er lehrt, auf seine Weise systematisch zu begründen. Ungerecht wäre es aber auch, von dem philosophischen Unterricht zu verlangen, daß er die Schüler unmittelbar zu sittlichem Handeln veranlassen, daß sich seine Wirkung in ihrem Verhalten ohne weiteres kundgeben sollte. Das sittliche Betragen der Jugend,

---

[1]) Dieser Ausblick ist kein Phantasiegebilde; er entspricht dem Eindruck, den ich im Jahre 1896 beim Besuch des jetzigen K. K. Maximiliansgymnasiums in Wien unter der Leitung seines damaligen trefflichen Direktors J. Loos einnahm. Der Direktor selbst erteilte den propädeutischen Unterricht in beiden Oberklassen und zog in lebhafter und didaktisch geschickter Weise die übrigen Fächer in den Kreis der Betrachtung. Eine Reihe tüchtiger und philosophisch geschulter Lehrer hatten diese Betrachtungsweise in ihren Fachstunden vorbereitet, und der Unterricht, an dem die Schüler sich aufs lebhafteste beteiligten, bot ein höchst erfreuliches Bild davon, was die Propädeutik leisten soll und kann.

zumal das, was man in der Schule so zu nennen pflegt, beruht in allererster Linie auf der Gewöhnung; die intellektuelle Bildung kann dieselbe unterstützen und stärken, aber ihre praktische Wirkung wird immer nur mittelbar eintreten oder doch zu beobachten sein. Das Nachdenken über sittliche Fragen macht noch nicht sittlich, und die bloße schulmäßige Aufnahme moralischer Dogmen und Systeme noch viel weniger. Aber doch ist es zweifellos von erzieherischem Werte, wenn der Schüler durch einen philosophischen Unterricht daran gewöhnt wird, über Fragen der Moral mit all der Gründlichkeit und Schärfe nachzudenken, die er sonst nur auf theoretische Aufgaben zu verwenden gewohnt ist, wenn er dazu angeleitet wird, auch hier den großen allgemeinen Zusammenhang stets ins Auge zu fassen, in dem die Handlungen der Menschen mit den Gesetzen der sittlichen wie der äußeren Welt stehn. Wenn ein solches Nachdenken auch nicht unmittelbar von Einfluß auf sein Tun zu sein braucht: auf sein moralisches Urteil wird es sicherlich nicht ohne Einfluß bleiben; es wird ihn besonnener und gerechter machen, und an die Stelle des öden Moralisierens, in dem sich die Aufsätze unserer Schüler heute so gern ergehen, wird ein verständnisvolles Eindringen in ethische Zusammenhänge und Motive treten. Der sittliche Ernst der Jugend wird durch die Anleitung, über sittliche Fragen ernsthaft nachzudenken, in einer Weise vertieft und gestärkt, die auf die Dauer, wenn auch vielleicht erst in späteren Lebensabschnitten, auch auf das praktische Verhalten nicht ohne Wirkung bleiben kann.

Auch hier also, wie in der theoretischen Philosophie, ist es die Richtung, die Methode des Denkens, was dem Gegenstande seinen erzieherischen Wert gibt. Nicht einzelne moralische Gesetze und Theorien: die Gewohnheit, über ethische Grundsätze und Fragen in einem philosophischen Sinne nachzudenken ist es, was der philosophische Unterricht dem Schüler einprägen soll. Und auch hier ist das Wesentliche das Streben nach der Erkenntnis des allgemeinen Zusammenhangs der sittlichen Welt, des Zusammenhangs, durch welchen

der Einzelne mit dem großen Ganzen unlösbar verknüpft ist. —

Ich kann nicht umhin, hier einer kleinen Szene zu gedenken, die ich vor Jahren nach einer deutschen Stunde in der Prima erlebte und die mir damals viel Stoff zum Nachdenken bot. Es war bei der Lektüre der Hamburgischen Dramaturgie und zwar der Kritik von Weißes Richard III. Der Streit um die aristotelische Definition der Tragödie und speziell die Katharsisfrage war berührt worden, und ich suchte den Schülern zu verdeutlichen, daß es sich bei diesem Streite, der zum Teil mit philologischen Waffen geführt werden mußte, tatsächlich um eine ästhetische Grundfrage, nämlich um das Verhältnis von Kunst und Moral handelte, das zumal im vorigen Jahrhundert so lebhaft umstritten war. Ist es die Aufgabe der Kunst, den Menschen moralisch besser zu machen? Ich fragte die Schüler nach ihrer Meinung über das Problem und erhielt eine Reihe von mehr oder weniger verständigen Antworten in verschiedenem Sinne. Da meldete sich einer von ihnen, G., ums Wort, der sich durch eine gewisse Unabhängigkeit des Denkens, andererseits aber auch durch eine Neigung zu Paradoxien schon öfters hervorgetan hatte, und erklärte ungefähr wörtlich: „Es hat keinen Zweck, derartige Forderungen zu stellen, denn es gibt ja gar keine Moral.“

Der orakelhafte Satz war in dieser Form unverständlich, die anderen Schüler lachten, und ich konnte den Gang der Lehrstunde nicht damit aufhalten, daß ich eine Meinung zur klaren Formulierung brachte, die mit dem eigentlichen Gegenstande nur mittelbar zu tun hatte. Doch zitierte ich mir den jungen Paradoxisten in der nächsten Pause vor das Katheder, es bildete sich eine Korona, der mehr als die halbe Klasse angehörte, und es entstand unter allgemeiner und lebhafter Beteiligung das nachstehende Gespräch:

Ich. Was haben Sie denn eigentlich gemeint, als Sie sagten: es gibt keine Moral?

G. Nun, die moralischen Gesetze werden doch beständig

übertreten, z. B. in der Schule, und doch ist der Mensch dabei durchschnittlich ganz moralisch. (Beistimmung der übrigen)

Ich. Wirklich? Ist der Mensch durchschnittlich so gut, daß er das Moralgesetz nicht braucht?

G. Ja. Er handelt von Natur gut, auch ohne Moralgesetz.

Ich. Was nennen Sie denn aber: gut und böse handeln? (Pause der Verlegenheit.) Nun, wir brauchen uns darüber jetzt den Kopf nicht zu zerbrechen. Sagen wir: böse handelt, wer anderen schadet; damit werden Sie ja wohl vorläufig alle einverstanden sein. (Beistimmung.) Brauchen wir kein Moralgesetz, um das zu verbieten?

Einige (darunter G.). Nein, der Mensch will das von Natur nicht. Andere. Doch, es gibt auch böse Menschen.

Ich. „Von Natur" will der Mensch wohl weder den Schaden noch den Nutzen anderer; er denkt nur an sich und will ausschließlich seinen eigenen Vorteil. Aber muß nicht gerade diese Selbstsucht eingeschränkt werden?

Primaner H. Nein. Wenn sein eigenes Gefühl den Menschen nicht einschränkt, so kann er tun, was er will; das ist Gefühlssache, das muß jeder mit sich abmachen.

Ich. In der Schule auch?

Alle. Ja, gerade da.

H. und G. Man kann „schwindeln" usw. und doch ein anständiger Mensch sein. (Allgemeine Beistimmung.)

Ich. Je nun, wenn Sie ihre Lehrer betrügen, so betrachten Sie das wohl als harmlos, weil Sie wissen, daß Sie ihnen keinen Schaden damit tun? (Alle stimmen lachend bei.) Aber setzen Sie den Fall, daß einer von Ihnen auf Kosten des anderen betröge z. B. einen Mitschüler beschuldigte, wenn er selbst etwas pekziert hat: würden Sie den auch für einen anständigen Menschen halten?

Alle. Nein, das wäre „gemein"

Ich. Also gibt es doch wohl auch in der Schule eine Moral. Die einzelnen Gesetze, die Ihnen gegeben werden, könnten zum Teil übertrieben rigoros oder sogar verkehrt sein, und doch würde eine Moral bestehen, die Sie alle anerkennen. (Beistimmung.) — Und was sagt unser Herr Subjektivist dazu? Was meinen Sie zu dem Fall, den wir eben gesetzt haben? Würden Sie annehmen, daß das auch „Ansichtssache" oder „Gefühlssache" ist?

H. Ja, auch wer so etwas tut, hat es mit seinem Gefühl abzumachen. (Ziemlich allgemeine Verwunderung und Entrüstung).

Ich. Aber wenn die anderen ihn für einen „gemeinen“ Menschen halten, werden sie nicht mehr mit ihm verkehren, und er stünde allein.

H. Ja, auch das müßte er dann mit sich allein abmachen.

Ich. Aber kann denn der Mensch allein stehen? Tut er es in Wirklichkeit jemals? —

Die Meinungen waren geteilt, und ich brach das Gespräch ab, stellte aber einige Stunden später als Aufgabe für den nächsten Aufsatz die Beurteilung der Stelle aus Schillers Wallenstein: „Recht hat jeder eigene Charakter, der übereinstimmt mit sich selbst; es gibt kein anderes Unrecht als den Widerspruch.“ Damit erhielten die jungen Skeptiker Gelegenheit, über die zuletzt gestellte Frage nachzudenken und zu der Erkenntnis zu kommen, daß der einzelne Mensch an die Gemeinschaft mit seinesgleichen und somit auch an die Gesetze, auf denen diese Gemeinschaft beruht, unentrinnbar gebunden ist. —

Das kleine Erlebnis erscheint mir überaus lehrreich; es beweist deutlicher als lange Auseinandersetzungen, wie nötig und nützlich eine Anleitung, über moralische Fragen sachgemäß und methodisch nachzudenken, für das junge Volk ist, das die Oberklassen unserer Gymnasien bevölkert. Bemerkenswert ist neben anderem besonders die unmittelbare Beziehung auf das eigene, auf das Schulleben, die von den Schülern, nicht von dem Lehrer in die Diskussion hineingetragen wurde. Gerade das, was in allen Lehrstunden so schwer zu erreichen ist: die Anwendung des Dargebotenen auf das eigene Leben, auf die umgebende Wirklichkeit, trat mir hier wie selbstverständlich entgegen. Und man mußte die Spannung, die allgemeine Lebhaftigkeit sehen, mit der die Zuhörenden das Gespräch begleiteten, die Beunruhigung, die ihnen die gestellten Fragen und Zweifel offenbar bereiteten!

Es ist gewiß: das Bedürfnis nach solchen Anleitungen und Erörterungen ist nicht nur objektiv vorhanden, sondern

es wird von den Schülern auch subjektiv und zwar sehr dringend empfunden. Jünglinge im Alter unserer Primaner haben, wenn sie nur einigermaßen intellektuell veranlagt sind, gemeinhin ein starkes Interesse für philosophische Fragen; mit derselben Vorliebe, mit der das Knabenalter nach neuen Anschauungen strebt, wendet sich der Jüngling allgemeinen Problemen und Ideen zu. Natürlich genug: das erste Erwachen des Empfindungslebens, die ersten bewußten inneren Erfahrungen, die ersten sittlichen Kämpfe fallen in dieses Alter. Das Gefühl für das, was das eigene Ich von der Gemeinschaft der Genossen trennt und doch wieder mit ihr verbindet, erwacht, peinigend und beglückend zugleich, und die junge Seele sucht nach Klarheit in dem Gewirr, nach festen Normen in dem Wechsel der Stimmungen und Willensstrebungen, welche dieses entscheidendste Übergangsalter erfüllen. In dieser Lage nun greift der Jüngling naturgemäß umher in dem geistigen Rüstzeug, das ihm Unterricht und eigene Beschäftigung zuführen, und sucht hier die Waffen, die ihm Klarheit erkämpfen sollen. Mancher findet in der Religion den Hort, den er braucht; aber den meisten gerät gerade auf dieser Entwicklungsstufe auch die religiöse Überzeugung ins Wanken und bedarf der Stütze von außen, wenn sie nicht für immer verloren gehen soll. Für nicht wenige bietet die Welt der Dichtung, die hohen Gestalten und erhabenen Ideen unserer klassischen Poesie eine Art von Zuflucht; aber es sind doch schließlich nur die nach Seiten der Phantasie und des Gefühlslebens veranlagten Geister, die hier ein Genüge finden. Für die eigentlich intellektuellen Bedürfnisse, die Fragen, die vom Verstande Antwort fordern, die Strebungen, die vor dem Richterstuhl der Vernunft geprüft und gutgeheißen sein wollen, gibt es nur e i n Mittel der Befriedigung: das philosophische Denken.

Daher der Eifer, mit dem junge Leute dieses Alters jede allgemeine Frage, jedes philosophische Problem aufzunehmen pflegen. Jch habe es oft in der Klasse beobachten können, wie die Augen leuchten und die Gesichter sich spannen und

beleben, wenn man eine solche Frage einmal zur Diskussion stellt; ich bin auch Zeuge gewesen, mit welchem Eifer die Primaner in Württemberg und Österreich, die in dieser Hinsicht besser gestellt sind als ihre norddeutschen Kameraden, diesem Unterricht folgen. Und gewiß werden mir viele Amtsgenossen diese Erfahrungen bestätigen können; gewiß werden viele, wie ich selbst, sich des leidenschaftlichen Interesses erinnern, mit dem sie sich als 17-, 18-jährige Jünglinge diesen Fragen zuwandten, wenn sie ihnen einmal ein einsichtsvoller Lehrer nahe brachte. Welches Recht haben wir und welchen Grund, diesem tiefen Bedürfnis Befriedigung zu versagen und statt dessen Eifer und Liebe für Gegenstände zu verlangen, die der Neigung und dem Bedürfnis der Jugend weit ferner liegen?

Freilich das Interesse der jungen Leute wendet sich zumeist Problemen zu, auf welche die Philosophie eine Antwort oder wenigstens eine befriedigende Antwort nicht hat: die uralten Probleme der Metaphysik, die in den Worten: Gott, Freiheit und Unsterblichkeit gipfeln, sind es auch heute noch, welche das metaphysische Bedürfnis der Jugend immer aufs neue hervorrufen. Auch der propädeutische Unterricht vermag selbstverständlich diese Fragen nicht zu lösen, dies Bedürfnis nicht zu befriedigen. Aber er vermag doch wenigstens die Richtung anzubahnen, in welcher der Geist einmal Befriedigung oder wenigstens Beruhigung finden kann; er vermag die jungen Seelen anzuleiten, zwischen Glauben und Wissen zu scheiden. „Es ist schon ein großer Gewinn“, sagt Kant, „zu wissen, was man verständigerweise fragen soll“; — und diesen Gewinn vermag die Propädeutik dem angehenden Studenten zu verschaffen.

Es ist ferner nicht zu leugnen, daß das philosophische Bedürfnis, so lebhaft es sich in den Jahren der geistigen Pubertät zu regen pflegt, im späteren Lebensalter zumeist wieder schwindet, und daß es daher die wenigsten erwachsenen Leute bedauern, wenn sie in der Jugend niemals zu philosophischem Denken und Studium angeregt worden sind. Aber

gerade dies sollte es doppelt dringlich machen, das rechte Alter und die rechte Stimmung wahrzunehmen, um den jungen Menschen die Philosophie nahe zu bringen. Denn es ist doch schließlich wohl Zweck und Pflicht der Jugenderziehung, geistige Bedürfnisse wach zu erhalten, nicht aber sie abzustumpfen dadurch, daß man sie ignoriert. Erinnern wir uns der schon einmal erwähnten feinen Bemerkung Schopenhauers: es gebe eine Jugendintellektualität, wie es eine Jugendschönheit gebe, und wie die letztere, so pflege auch die erstere sich mit den Jahren zu verlieren. Gewiß, selbst die beste Jugendbildung kann nicht bewirken, daß der Durchschnitt der Menschen, in den Jahren des praktischen Handelns, des Kampfes ums Dasein und um die eigene Stellung, in den Jahren, wo das Triebleben gröber und materieller auftritt, theoretischen Problemen ein gleich einseitiges und starkes Interesse entgegenbrächte, wie in jener Jugendzeit, wo der heranreifende Jüngling normalerweise vor materiellen Sorgen und praktischen Kämpfen geschützt ist und sein Leben sich wesentlich um Aufgaben und Pflichten ideeller Art bewegt. Aber gerade darum muß die Erziehung dafür sorgen, daß ihre Zöglinge sich möglichst viel von jener „Jugendintellektualität“ in das spätere Leben hinüberretten, damit die Gewalt der Willenstriebe durch die Kraft des intellektuellen Lebens gemildert und eingedämmt werde. Denn die Nachhaltigkeit, mit der sich jene höchsten Interessen im späteren Alter behaupten, hängt doch zweifellos zum guten Teil von der Kraft und Tiefe ab, die ihnen die Jugendbildung dereinst zu verleihen vermocht hat. Zum wenigsten soviel kann und muß ein philosophischer Unterricht bewirken, daß diejenigen Schüler, welche einen Gelehrtenberuf ergreifen, über ihrem einzelnen Fach nicht den großen Zusammenhang aller Forschung aus dem Auge verlieren, nicht die höchsten Probleme des menschlichen Denkens geringschätzen, in deren Dienst doch jede Fachwissenschaft in letzter Linie steht, und durch die sie erst ihren tieferen Sinn und Wert empfängt. —

Der Leser erlaube mir hier wiederum eine persönliche Erfahrung einzuschalten, durch die ich über die Wirkung, welche der propädeutische Unterricht auf junge Leute zu üben vermag, belehrt worden bin. Da die Verhältnisse an unseren Gymnasien eine zusammenhängende und einigermaßen eingehende Unterweisung in der Philosophie unmöglich machen, so habe ich während meiner Oberlehrerzeit wiederholt eine kleinere Anzahl von solchen Primanern, die philosophisches Interesse zeigten oder bei denen ich ein solches zu erwecken wünschte, ein Wintersemester hindurch auf ein paar Stunden wöchentlich außerhalb der Schule zu einem propädeutischen Kursus versammelt. Ein Jahr nach Beendigung des letzten dieser Kurse, als die Teilnehmer sich bereits auf der Universität befanden — wo sie zu meiner Freude fast sämtlich die Beschäftigung mit der Philosophie neben ihren Fachstudien fortsetzten — bat ich eine Anzahl von ihnen, einmal den Versuch zu machen, rückblickend in Kürze aufzuzeichnen, was sie jener propädeutischen Anleitung zu verdanken glaubten. Ich wählte diesen Zeitpunkt erstens, um vor jeder captatio benevolentiae sicher zu sein, zweitens aber, weil ich glaubte, daß ein einigermaßen richtiges Urteil über die damals empfangenen Eindrücke und Anregungen den jungen Leuten dann am ehesten möglich sein werde, wenn sie schon weit genug darüber fortgeschritten wären, um dieselben übersehen zu können, und doch nicht so weit, daß diese Eindrücke in der Erinnerung bereits mit anderem später oder früher Aufgenommenen hätten zusammenfließen können. Von den Arbeiten, die ich damals erhielt, erscheinen mir einige wert, an dieser Stelle mit angemessenen Kürzungen dem Leser unterbreitet zu werden, da sie offenbar typische Bilder von dem Einfluß der Philosophie auf Jünglinge im Primaneralter geben. Ihre Form ist nicht in allen Einzelheiten einwandfrei: ich habe von dem Gepräge der Echtheit und Ursprünglichkeit nichts verwischen wollen. Dem Charakter nach sind sie durchaus individuell und verschieden, und man sieht es wohl, daß sie nicht nach einem Schema gestaltet oder ausgewählt sind.

Stud. hist. S., der jüngste unter den Teilnehmern des Kursus, schreibt:

In der Zeit, als der psychologische Kursus anfing, war ich geistig noch sehr unentwickelt. Mein Gefühlsleben hatte sich bis dahin am Christentume genährt; das Denkvermögen dagegen hatte ich fast noch gar nicht erprobt; das Material, das ich in der Schule bekam, bewältigte ich rein mechanisch gedächtnismäßig mit großer Leichtigkeit, und wo ich etwa einmal hätte selbst denken sollen und können, in den Aufsätzen, da fiel es meist kläglich genug aus. Das viele Material und all die Fragen, die jetzt in mir angeregt wurden, trafen mich daher ziemlich unvorbereitet, und es war mir im Anfang nicht möglich, alles zu verstehen, was sich unter anderem auch darin zeigt, daß ich bei den Versuchen, das Gehörte zu Hause aufzuzeichnen, kein klares ordentliches Heft zustande brachte. Erst mit der Zeit wurde dies anders, einerseits, weil meine intellektuelle Fähigkeit erwachte und mein Verständnis sich infolge der vielfachen Anregung steigerte, andererseits und zwar hauptsächlich, weil unterdessen mein Selbstbewußtsein erweckt wurde: dies letztere ist die wichtigste Folge jenes Unterrichts. Wenn auch nicht meinem äußeren Wesen nach, so doch innerlich war ich damals noch ziemlich ein Kind, ohne Verständnis für mich und die Welt, auch ohne irgendein tieferes Interesse, das einem geistigen Bedürfnis entsprungen wäre. Alles dies änderte sich infolge und während des philosophischen Unterrichts; der Gegenstand desselben, die Zergliederung der menschlichen Seele, mußte mir entweder völlig unverständlich bleiben, wenn ich nicht fähig war, eigenes geistiges Leben in mir zu entfalten, oder er mußte dasselbe wecken, indem ich notwendigerweise darauf hingewiesen wurde, das, was da als allgemeingültig und als Eigenschaft jedes Menschen bezeichnet wurde, auch in mir zu suchen. So bekam ich denn zum erstenmal einen Inhalt für mein Denken, nämlich mich selbst. Mein geistiges Leben entwickelte sich sowohl auf intellektuellem wie auf gemütlichem Gebiet. Denn erst durch die Gewinnung eines persönlichen Lebens und Wertes wurde ich in den Stand gesetzt, meine Mitschüler, die meist älter und geistig weiter waren als ich, zu verstehen, mich ihnen anzuschließen und mit den mir sympathischen in ein näheres Verhältnis zu treten. Und wenn es mir persönlich auch sehr schwer fiel, mich zu geben und in andere zu finden, so halte ich die Ermöglichung solcher

Freundschaftsverhältnisse dennoch für eine der wichtigsten Folgen jenes Unterrichts. Erstens ist die Freundschaft für mich einer der stärksten Antriebe zu geistiger Arbeit; sie muß notwendig das Bestreben hervorrufen, nicht als minderwertig zu erscheinen. Ferner war sie ein Mittel, mich aus einer übertriebenen Subjektivität herauszureißen, zunächst innerlich und in Gedanken, dann äußerlich und im praktischen Leben.

Ich fasse also die Wirkungen des psychologischen Unterrichtes auf mich dahin zusammen, daß mir meine Innenwelt erschlossen wurde, ich daher lernte, das von außen an mich Herantretende nach selbständiger Wahl entweder anzunehmen oder abzulehnen, und daß mir ein Übergang zum Versändnis auch der Außenwelt und zum Leben in ihr in der Freundschaft gegeben wurde.

Stud. jur. B. schreibt:

Die verschiedenen Wirkungen des psychologischen Unterrichts lassen sich vielleicht in zwei Gruppen unterbringen: Einfluß erstens auf mein Willensleben, mein Handeln, und zweitens auf mein wissenschaftliches Denken.

I. Praktische Wirkungen.

1. Ich lernte eine neue Terminologie kennen, die mir bewies, daß nichts gefährlicher ist, als mit Worten operieren, mit denen man keinen klaren, anschaulichen Begriff verbinden kann. Ich bekam Klarheit über einige besonders wichtige Begriffe, wie gut und böse, egoistisch und altruistisch. Ich ward darauf aufmerksam daß der Grund für viele Mißverständnisse in der Unklarheit der Begriffe oder in ihrem Fehlen zu suchen ist. „Denn wo Begriffe fehlen, da stellt ein Wort zur rechten Zeit sich ein."

2. Diese Stunden gaben mir Gesichtspunkte, die mir möglich machten, vieler Gefühle, die früher unter der Bewußtseinsschwelle blieben, bewußt zu werden und überhaupt mich besser zu beobachten. Hiermit hängt eng zusammen, daß ich auch andere Menschen besser beobachten und den Motiven ihrer Handlung nachforschen lernte.

3. Damit stieg das psychologische Interesse für die Handlungen der Menschen und ihre Motive. Hatte ich früher schon immer aus einem gewissen demokratischen Grundtrieb heraus für jeden Menschen Interesse, so wurde dasselbe nun gewaltig ge-

steigert. Freilich mußte ich bald erfahren, daß der Verkehr mit den Menschen nicht in Vertraulichkeit ausarten durfte. Jedenfalls habe ich etwas unbezahlbar Wichtiges gelernt, daß jeder Mensch interessant sein kann und daß jeder der Aufmerksamkeit wert ist, wenn auch nur als psychologisches Objekt. So wird es mir möglich, wenn es nötig ist, mit jedem, auch den Unbedeutsamsten zu verkehren.

II. Theoretische Wirkungen.

1. Mit dem Zurücktreten des einseitigen Werturteils und mit der Erstarkung des Strebens, alle menschlichen Dinge psychologisch zu verstehen, wuchs auch mein Interesse für die Vergangenheit des Menschengeschlechts; mein historischer Sinn wurde gekräftigt.

2. Ich lernte den Wert und die psychologische Bedeutung der Persönlichkeit und des Genies kennen, was mich in meinen sozialistischen Anschauungen erschütterte und mich im Verein mit starken, persönlichen Erlebnissen dem Individualismus zutrieb.

3. Ich habe eine anschauliche Vorstellung von der großen Wichtigkeit der Psychologie als Wissenschaft bekommen und erkannt, wie unbedingt notwendig es ist, die Grundlage und Voraussetzung allerGeisteswissenschaften, diePsychologie, zu beherrschen, mag man tätig sein, auf welchem theoretischen oder praktischen Gebiet man will.

Stud. philos. K. schreibt:

Wenn ich nachträglich den Gymnasialunterricht, den ich empfangen, zu übersehen suche, so empfinde ich als Hauptgebrechen einmal den Mangel allgemeiner Gesichtspunkte im Unterricht und zweitens die Interesselosigkeit des Stoffes. Die einzelnen Stunden folgten einander zusammenhanglos, und so entstand ein Mosaikwissen, das, zusammengewürfelt und locker wie es war, bei der ersten Gelegenheit abbröckelte und die eigentliche Bildung nicht influierte. Dazu kam, daß der Stoff der einzelnen Wissensgebiete, ich kann wohl sagen, uns allen innerlich fremd war, so daß das Hauptmoment zu der Entwicklung des wissenschaftlichen Denkens, das Interesse, hinwegfiel.

Diese beiden Lücken füllte zunächst der deutsche Unterricht, sodann aber in erster Linie der psychologische Kursus aus.

Zunächst gab mir derselbe allgemeine Gesichtspunkte. Ich

lernte den innigen Zusammenhang aller Geisteswissenschaften kennen, sah, wie sie alle zu einer Wissenschaft hin tendierten, die ihre Grundlage, und deren Ausbau zugleich ihr Ziel ist — zur Psychologie. Ich lernte den Begriff der Psychologie als einer Wissenschaft, die in ihrer Totalität den Naturwissenschaften als der zweite und durchaus ebenbürtige Teilinhalt unserer Gesamterkenntnis gegenübersteht. Ich übersah die organische Gliederung der Geisteswissenschaften, und gleichsam von einer Zentralsonne aus empfingen die Einzelteile Licht und Leben und die Spezialwissenschaften rückten so meinem Interesse näher.

Wichtiger noch ist die Tatsache, daß das geistige Leben überhaupt ein Gegenstand der Untersuchung ward. Die Objekte aller anderen Wissenschaften stehen dem Innenleben des Einzelnen fast stets mehr oder minder fern. Aber hier, bei der Psychologie, erstreckt sich die Untersuchung auf etwas, das, wenn je ein Ding auf der Welt, vor allem interessieren muß. Ist es doch mein Geist, mein Bewußtsein, mein Denken und Fühlen, das analysiert wird. ja ich selbst analysiere mich selbst; all die technischen oder mechanischen Hilfsmittel der übrigen Wissenschaften fallen hinweg, und ich brauche nur zu denken, scharf und genau mich selbst zu beobachten!

Das Interesse für die Psychologie wurde wegen des persönlichen Charakters derselben sehr intensiv. In demselben Grade, wie die Neigung, steigerte sich auch die Aufmerksamkeit und damit wohl auch die Verständnisfähigkeit für psychologische Probleme. Die gesamte Literatur ward auf einmal wichtig als Erkenntnisquelle für seelische Zustände. Die inneren Konflikte der Dichtungshelden wurden mit besonderem Interesse und deshalb wohl auch mit mehr Verständnis betrachtet.

Ferner: alles, was früher als absolut selbstverständlich galt, — und was ist selbstverständlicher, unmittelbarer als das eigene Bewußtsein? — wurde bei unseren Unterhaltungen bezweifelt, in Frage gestellt und untersucht. Und da enthüllte sich, daß die scheinbar einfachsten psychischen Vorgänge, wie der Sehakt, in eine Fülle höchst komplizierter Probleme zerfielen, deren Lösungen die ganze Denkkraft herausforderten. Hierdurch wurde das „θαυμάζειν“ des Platon, die Grundlage, der Beginn und Kern jeglichen Philosophierens, entwickelt. Das eigene Denken wurde das Kriterium der Wahrheit, da ich alle psychologischen Wahr-

heiten am eigenen Geist nachprüfen konnte. Und die eigene innere Erfahrung war das Objekt des Reflektierens.

So drängten die beiden eben entwickelten Folgen auf die bewußte Selbstbeobachtung hin, die wenigstens für mich eine der Hauptwirkungen des psychologischen Kursus sein dürfte, da sie mich sowohl in formaler als auch in inhaltlicher Beziehung schulte.

Aber das, was ich positiv in den abendlichen Zusammenkünften lernte, hatte noch eine andere Seite. Je mehr ich in die Tiefe stieg und die Probleme kennen lernte, desto mehr häuften sich die Schwierigkeiten ihrer Lösungen, die zuweilen schier unmöglich erschienen und scharfe Problemstellungen als das einzig Erreichbare übrigließen. Daß hierdurch ein starker Wissensdurst und zugleich eine Lust an der Überwindung der Hindernisse geweckt wurde, ist erklärlich.

Andrerseits jedoch hatte ich gewisse positive Kenntnisse in dem psychologischen Kursus erlangt, die bestimmend auf meine Denk- und Handlungsweise einwirkten. So ist namentlich die Einsicht in die psychologische Bedingtheit alles menschlichen Empfindens und Tuns hier anzuführen. Die ganze Geschichte erschien mir in einem anderen Licht; hauptsächlich die der Religionen und der Metaphysik. Der bei mir stark vorhandene Rationalismus erhielt eine beträchtliche Einbuße durch das aufkommende Verständnis für Künstlernaturen und für das Verhältnis des Gefühls zum Verstande. Überhaupt lernte ich die Berechtigung anderer Meinungen und fremder Persönlichkeiten kennen. Indem ich mich selbst zu erkennen suchte, konnte ich nach und nach mein Verhältnis zu den anderen verstehen und dann auch selbst lenken. Kurz der psychologische Kursus influierte nicht nur auf meinen Intellekt, sondern wirkte auch charakterbildend, wenn auch nur indirekt.

Wenn ich nun aus dem Dargestellten die Hauptpunkte übersichtlich zusammenstellen sollte, so wären es die folgenden:

1. Allgemeine Orientierung in den Geisteswissenschaften.
2. Anregung zur Selbstbeobachtung und damit zum Philosophieren.
3. Verständnis für das praktische Handeln anderer und Richtschnur für die eigene.

Soweit diese Zeugnisse, denen ich andere zur Seite stellen könnte, wenn es der Raum gestattete. Hervorheben möchte

ich noch, daß ich die Auswahl für diese propädeutischen Kurse keineswegs ausschließlich unter den besten Schülern getroffen hatte, wenigstens nicht unter denjenigen, die man im Klassenunterricht so zu nennen pflegt, weil ihre Leistungen in den verschiedenen Fächern am gleichmäßigsten befriedigen; vielmehr hatte ich überall da zugegriffen, wo mir ein deutlicheres Interesse oder eine lebhaftere Anlage für Fragen allgemeiner Natur entgegentrat. Ist es nun immerhin eine Art Auslese, die auf diese Weise zustande kam, so darf man doch annehmen, daß auch der philosophische Klassenunterricht bei zweckmäßiger Einrichtung und Gestaltung sich — zum mindesten für die besser begabte Hälfte der Schüler — in ähnlicher Weise fruchtbar erweisen wird.

Welches nun diese zweckentsprechende Gestaltung des propädeutischen Unterrichts sein würde, darüber fehlt es uns in Preußen zwar gänzlich an positiven Erfahrungen (denn die Erfahrungen aus den sechziger und siebziger Jahren sind nur negativ zu verwerten), aber keineswegs an mehr oder weniger durchdachten Vorschlägen. Nahe liegt es, in diesem Punkte das österreichische Schulwesen, das den philosophischen Unterricht niemals aufgegeben und durch das Zusammenwirken einer Reihe hervorragender Gelehrter und Schulmänner seit etwa zwei Jahrzehnten zu hoher Blüte gebracht hat [1]), zum Vorbild zu nehmen. Und gewiß werden wir viel von dort lernen können und müssen. Andererseits aber wird es nötig sein, wenn man erst einmal ernsthaft daran denkt, den Unterricht in der Philosophie wieder einzuführen, ihm nach innen hin eine ziemlich ausgedehnte Freiheit der Gestalt zu geben. Man müßte auch diesen Unterrichtszweig, wie das früher mit allen anderen geschehen ist, sich auswachsen, sich entwickeln lassen: allzu vieles und allzu frühes Reglementieren würde sicherlich nur hemmen und schädigen. Vielleicht, daß sich dann im Laufe der Zeit eine

---

[1]) Besonders A. Meinong, A. Höfler, A. v. Leclair, Ed. Martinak und Wilh. Jerusalem.

feste Gestalt, eine gleichmäßige Methode herausbildet; wahrscheinlicher, daß die Persönlichkeit des Lehrers gerade in diesem Fach stets einen freieren Spielraum fordern wird. Gut, dann gewähre man ihr denselben, zum Schaden des Unterrichts und der Schüler wird es gewiß nicht gereichen, vorausgesetzt nur, daß Behörden und Direktoren für die richtige Auswahl der Persönlichkeiten Sorge tragen und den Unterricht nicht, wie das in den anderen Fächern vielfach üblich ist, einfach nach dem Dienstalter verteilen.

Die Hauptgesichtspunkte freilich, die sich uns aus den vorigen Betrachtungen ergeben haben, müßten ein für allemal festgehalten werden. Es kann sich niemals darum handeln, philosophische Dogmen vorzutragen, sondern die Aufgabe ist: die Schüler in die philosophische Denkweise einzuführen und ihnen die Probleme, die sich aus ihren bisherigen Studien ergeben, oder die ihrem Alter besonders naheliegen, im Lichte dieser Denkweise zu zeigen; die Aufgabe ist: Bedürfnis und Streben nach Zusammenhang ihrer Kenntnisse in die jungen Seelen zu pflanzen oder, wo es vorhanden ist, zu stärken. Nicht dogmatische Sätze oder dialektische Schematik: Probleme sind es, Anregungen und Richtungen, welche die Propädeutik dem Schüler der obersten Stufen übermitteln soll. Hungrig soll sie ihn machen, nicht satt. Sie soll ihn zur Universität entlassen mit der brennenden Begierde, die Probleme weiter zu verfolgen, die sie in ihm angeregt hat. Dann wird der Jüngling wenigstens nicht durch die Hochschule gehen wie Parzival durch die Gralsburg und des Fragens vergessen.

Und noch ein zweiter Punkt ist für die Methode des Unterrichts von entscheidender Wichtigkeit. Die Propädeutik muß, wenn sie die beabsichtigte Wirkung haben soll, den Schüler an die Probleme selbst heranführen, dieselben unmittelbar in ihm lebendig machen, nicht wiederum, wie das der Gymnasialunterricht so vielfach tut, den Gegenstand durch Lektüre vermitteln und ihm zunächst zeigen, was für a n d e r e Problem gewesen ist. Der propädeutische Unter-

richt, der an Lektüre anschließt, wird immer Gefahr laufen, in der Lektüre stecken zu bleiben, d. h. sich wesentlich auf die Erklärung philosophischer Lesestücke zu beschränken. Unvermeidlich geradezu wird diese Gefahr, wenn die Lektüre fremden Sprachen angehört und also schon an sich sprachliche Schwierigkeiten bereitet. Nicht darum handelt es sich, mit etwas schwierigeren Materien die Übungen zu wiederholen, zu denen die Schüler in sämtlichen Lektürestunden angehalten werden, sondern darum, sie einmal über das Ganze zu stellen und ihnen zu zeigen, was dieses Ganze und die Probleme, die es in sich birgt, für sie, für uns alle bedeutet. Wie aber können sie das übersehen, wenn sie noch mit Schwierigkeiten des sprachlichen und historischen Verständnisses zu ringen haben? Will man daher, was ja von vielen Seiten befürwortet wird, ein propädeutisches Lesebuch benutzen, so müßte es doch in der Weise geschehen, daß das einzelne Problem zunächst in mündlicher Erörterung ohne jede Textunterlage mit den Schülern durchgesprochen würde; als Abschluß der Diskussion kann ihnen dann wohl die klassische Form vorgelegt werden, die es durch einen großen philosophischen Schriftsteller erlangt hat. — Auch einen zusammenhängenden Überblick über die Geschichte der Philosophie, sei es der alten, sei es der neueren sollte man aus denselben Gründen dem Gange des Unterrichts nicht zugrunde legen; die Geschichte der Philosophie, für die es dem Gymnasiasten doch noch an der nötigen Grundlage fehlt, bleibt der Universität.

Noch ein Wort über die äußere Einrichtung des Unterrichts. Auch mit dieser steht es so, daß die Erfahrungen, die in Preußen vor dem Jahre 1882 gemacht worden sind, uns nur lehren können, wie die Sache nicht angegriffen werden darf, wenn sie Erfolg haben soll. Nicht bewährt hat sich zunächst die Vereinigung mit dem deutschen Unterricht. Das Verhältnis der verschiedenen Einzelfächer zur Philosophie ist freilich kein gleich enges, und eine Literatur, die so von philosophischem Geiste durchtränkt

ist wie die klassische deutsche, führt naturgemäß weit unmittelbarer an die philosophische Betrachtung heran wie die meisten übrigen Studiengegenstände. Dennoch ist es verkehrt, die Propädeutik als eine Art von Appendix einem einzelnen fremden Lehrfache anzuhängen. Denn ihr Wert beruht, wie wir oben des näheren gesehen haben, zum wesentlichen Teile darauf, daß sie über der Gesamtheit der anderen Lehrgegenstände steht und ihre Betrachtungen an sie alle anknüpft. Aber auch rein äußerlich genommen ist es klar, daß die Auswahl eines geeigneten Lehrers durch solche Bestimmungen ungemein erschwert, ja oft unmöglich gemacht werden muß. Unsere heutigen Germanisten haben nur ausnahmsweise eine gründliche philosophische Bildung; und weit häufiger wird, nach meinen Erfahrungen wenigstens, etwa der Physiker des Gymnasiums die philosophischen Fragen und Methoden so weit beherrschen, daß er imstande ist, die Schüler in dieselben einzuführen; wie denn in Österreich oft, wenn auch nicht immer, der erste Physiker Propädeutik lehrt. Warum aber sollte nicht auch ein philosophisch gebildeter Altphilologe oder Historiker den propädeutischen Unterricht erteilen?

Nicht bewährt hat sich ferner die der Propädeutik eingeräumte Unterrichtszeit: zwei Jahre hindurch eine Stunde wöchentlich. Es war schon zu der Zeit, wo jene Bestimmung noch galt, ziemlich allgemein zugegeben, daß der Unterricht durch eine solche Anordnung allzusehr auseinander gerissen und zersplittert würde, und es war vielfach üblich, daß der deutsche Lehrer die Stunden zusammenlegte und etwa sechs Wochen im Jahre nur Propädeutik lehrte, die übrige Zeit aber auf das Deutsche verwandte, ohne sich um die Philosophie zu kümmern. Daß auch auf diese Weise kein nachhaltiger Erfolg erzielt werden kann, muß jedem Pädagogen klar sein. Auf den Primaner dringt im Laufe eines Jahres eine solche Fülle verschiedener Eindrücke und neuer Anschauungen aus Schule und Leben ein, er ist dabei geistig noch so völlig im Fluß, daß jeder Bildungsstoff, der sich wirksam erweisen soll, Zeit braucht, um Wurzeln in der jungen Seele zu schlagen. Die

lebhaftesten intellektuellen Eindrücke werden rasch von andern überwuchert und verkümmern, wenn sie nicht länger als sechs bis acht Wochen hindurch im Laufe zweier Jahre erneuert werden, — ganz abgesehen davon, daß die Stundenzahl, die auf diese Weise für die Propädeutik herauskommt, an sich zu gering ist, als daß man auch nur die allerwichtigsten ihrer Aufgaben einigermaßen bewältigen könnte. Will man die Philosophie auf unseren Gymnasien wieder zulassen — und früher oder später wird man es wollen müssen — so muß man sich auch entschließen, ihr einen Platz als selbständiges Fach unter anderen Fächern einzuräumen und ihr so viel Raum zu gewähren, wie den übrigen Gegenständen als Minimum auf unseren Stundenplänen eingeräumt ist: nämlich zwei Wochenstunden und zwar in beiden Primen, da das letzte Schuljahr durch Examensnöte und -Arbeiten allzusehr in Anspruch genommen wird, als daß es Zweck haben könnte, hier noch etwas Neues anzupflanzen. Das Vorgeschlagene ist genau der Rahmen, in welchem sich der propädeutische Unterricht in Österreich seit Jahrzehnten bewegt und bewährt hat[1]).

Woher man auf unseren mit Lehrfächern und -Stoffen überhäuften Gymnasien den Raum für ein neues Unterrichtsfach hernehmen soll? Nun ganz abgesehen davon, daß die Schule, für welche dieses Buch eintritt, für die wichtigsten Aufgaben der Bildung etwas mehr Zeit und Kraft übrigbehalten wird als das gegenwärtige Gymnasium — ich glaube, so überaus schwierig wäre es auch schon jetzt nicht, wenn man nur von der Nützlichkeit und Notwendigkeit der Neuerung überzeugt wäre. Wenn irgendwo, so wird das Wort: „Wo ein Wille ist, da ist ein Weg“ hier Anwendung finden[2]). Es handelt sich nicht um ein beliebiges Fach mehr

---

[1]) Auch bei uns in Preußen war die Philosophie von 1837—1859 mit zwei wöchentlichen Stunden in der Gymnasialprima angesetzt.

[2]) Die Lehrerbildungsanstalten sind hier bereits vorangegangen, wenn freilich auch für sie noch viel zu tun bleibt (s. oben S. 211 f). Dasselbe gilt von den Studienanstalten der Mädchen (vgl. S. 340 Anm.).

oder weniger, wie Chemie oder Englisch, sondern um die Wissenschaft, die nach einer kurzen, vorübergehenden Periode der Mißachtung schon längst wieder von allen denen, die nicht bloß auf den Namen von Gelehrten, sondern von wissenschaftlich Gebildeten Anspruch machen, als die herrschende anerkannt wird. Ist sie herrschend und maßgebend nicht als System, sondern nur in ihren einzelnen Gedankenzügen, Problemstellungen und Gesichtspunkten: um so besser für die Wissenschaft, um so besser für den Unterricht!

Es gibt vielleicht keinen Punkt in unserem höheren Unterrichtswesen, der so deutlich wie dieser zeigt, daß wir in Gefahr stehen, hinter anderen, zum Teil hinter jüngeren Nationen zurückzubleiben. Wollen wir warten, bis die Gefahr Wirklichkeit geworden ist und der deutsche Student, der akademisch Gebildete an philosophischer Bildung, an Weite des Blickes von den Ausländern überholt wird, bis sich der Ehrenname des Volkes der Denker in sein spottendes Gegenteil verkehrt hat? Es gibt ja anderseits auch keinen Punkt, wo der Hebel so leicht einzusetzen ist wie hier, wo ohne gewaltsame Umwälzung, ohne Bruch mit der Vergangenheit ein neues und höheres Element in unsere Schule eingeführt werden kann: vielleicht als Ausgang einer allmählichen Verjüngung und Verinnerlichung, in jedem Falle aber an sich schon ein unendlicher Vorteil für unsere Jugend und für das Volk, das zu führen diese Jugend dereinst berufen ist. Denn noch einmal sei es gesagt, und schlimm genug, daß man es Deutschland im zwanzigsten Jahrhundert noch sagen muß: Es gibt keinen Lehrgegenstand, kein Bildungselement, das in gleichem Maße vermag den Blick weiter, das Urteil gerechter, das Wollen maßvoller zu gestalten, als ein verständig geleitetes Studium der Philosophie.

Von den übrigen Schulen wäre es vielleicht der Oberrealschule am leichtesten, für philosophische Lehrstunden Platz zu schaffen und es wäre sicherlich schon ein großer Gewinn, wenn zunächst auch nur eine Gattung unserer höheren Schulen mit der Aufnahme der Philosophie den Anfang machte. Die übrigen würden voraussichtlich bald folgen.

Dreizehntes Kapitel.

Frauenbildung und Mädchenschule.

Die Eroberung aller der Bildungsmöglichkeiten, die bisher ausschließlich Eigentum der Männer waren, durch die Frau, ist vielleicht das bedeutendste Ereignis in der Kulturgeschichte der jüngsten Zeit. Es bildet das Ergebnis eines jahrzehntelangen Kampfes, den Endpunkt einer erst langsam verlaufenden, dann schnell vorwärts dringenden Entwicklung.

Die Geschichte der Frau und der Frauenkultur in Deutschland ist noch nicht geschrieben[1]). Begreiflich genug; denn diese Kultur ist nicht alt. Wenn wir von der kurzen Blütezeit der aristokratisch ritterlichen Gesellschaft absehen, so tritt die Frau im deutschen Geistesleben des Mittelalters, ja auch der neueren Zeit, bis zum Ende des 17. Jahrhunderts völlig zurück, und verschwindend gering ist die Zahl derjenigen, deren Namen uns, wenn sie nicht etwa auf Königsthronen saßen, die Geschichte bewahrt hat. Auffallend vor allem, wie wenig im Reformationszeitalter und seinen Kämpfen die Frauen hervortreten, sie, in deren Sphäre das religiöse Leben doch eigentlich fällt. Eine erste Wandlung bahnte sich denn auch eben auf religiösem Gebiet um die Wende des 18. Jahrhunderts an: an der pietistischen Bewegung er-

---

[1]) Einen Ansatz dazu bildet der Artikel von Marie Martin „Mädchenerziehung und Mädchenunterricht" in Reins enzyklopädischem Handbuch der Pädagogik. Band 5 S. 703 ff. J. Wychgrams kurze aber treffliche Geschichte des höheren Mädchenschulwesens in Deutschland, (Schmids Geschichte der Erziehung Band 5; 2. Abteilung S. 222 ff.) beschränkt sich der Aufgabe gemäß wesentlich auf die Schule.

scheinen Frauen zum erstenmal lebhaft beteiligt[1]). Aber diese Wandlung beschränkt sich auf die Stillen im Lande und die wenigen von ihnen beeinflußten Kreise. Vereinzelt nur treten einige Jahrzehnte später auch in den entgegengesetzten Schichten der Schauspieler und Schriftsteller Frauen als aktiv teilnehmend am geistigen oder künstlerischen Leben auf: die Gottschedin, die Neuberin, die Karschin. Wie untergeordnet aber im ganzen ihre Stellung noch war, wie wenig die Gefährtin des Mannes für den geistigen Inhalt seines Lebens bedeutete, zeigt uns der Spiegel der Litteratur in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts. Wie platt und plump die Auffassung und Darstellung bei den Kleinen, etwa einem Hagedorn oder Gellert, wie inhalt- und gedankenlos selbst bei Klopstock, trotz alles pathetischen Heraufschraubens der Gefühle. Die geistige, ja auch die moralische Inferiorität des Weibes war tatsächlich noch ein feststehendes Dogma, und was an Bildungsarbeit auf das weibliche Geschlecht verwendet wurde, entsprach einerseits dieser dogmatisch hergebrachten Geringschätzung und konnte anderseits in den Folgen seiner Dürftigkeit und Enge nur dahin führen, das Vorurteil zu befestigen. Dennoch hat das pädagogische Jahrhundert, wie man die Zeit der Aufklärung genannt hat, eine Wendung hervorgerufen: in der zweiten Hälfte desselben wenigstens fing man ernsthaft an, sich mit der Mädchenerziehung zu beschäftigen. Die ersten öffentlichen höheren Töchterschulen wurden begründet, eine größere Anzahl von Privatschulen suchten wie diese die Frauenbildung rational, d. h. dem, was man für die Natur des Weibes hielt, entsprechend zu gestalten. Sie waren ganz aufs Nützliche und Nötige gestellt. Neben den elementaren praktischen Fächern trat als Bildungsluxus nur die französische Lektüre. Überhaupt machte sich der französische Einfluß in der Gestaltung dieses Unterrichts stark geltend. Den in Deutschland

---

[1]) Siehe Gustav Freytag „Bilder aus der deutschen Vergangenheit. Band IV, S. 20 f.

herrschenden Anschauungen gegenüber bedeutete es schon einen gewaltigen Fortschritt, wenn Rousseau den Satz aufstellte, daß die Gaben der beiden Geschlechter sich zwar nicht glichen, aber im ganzen genommen sich ausglichen [1]). Allein die Ausführung, die er diesem Satze gab, wie die Anwendung auf die Mädchenerziehung, die er daraus zog, kam doch ganz und gar darauf hinaus, die intellektuelle Inferiorität des weiblichen Geschlechts als eine Naturtatsache anzuerkennen und den Ersatz dafür in der Fähigkeit zu finden, dem Mann zu gefallen und nützlich zu sein. Das entsprach durchaus den Anschauungen der deutschen Pädagogen. „Alle pädagogischen Schriftsteller jener Zeit", sagt Wychgram a. a. O. S. 250 „hatten lediglich die natürliche Bestimmung des Weibes vor Augen: Gattin und Mutter zu sein. Der Gesichtspunkt, daß der Frau um ihrer selbst willen eine höhere Bildung zugänglich sein muß, ist dem 18. Jahrhundert ebenso fremd wie der, daß geistige Bildung auch für sie ein Mittel zur wirtschaftlichen Selbständigkeit sein könnte." Aus solchen Anschauungen konnte sich naturgemäß nur eine Mädchenerziehung entwickeln, die im besten Fall — dem Bedürfnis der Männer entsprach.

Freilich wo dieses Bedürfnis ein vergeistigtes und veredeltes war, da konnte auch hieraus eine ungeahnte Hebung hervorgehen. Und so verdanken wir Deutschen die Geisteskultur der Frau derselben Bewegung, die dem deutschen Wesen überhaupt wieder einen Kulturinhalt, und einen solchen höchsten Ranges, gegeben hat. Im Leben und in den Werken unserer klassischen Dichter ist die Frau zuerst hoch über die bisherige Stufe der Unterordnung und Passivität hervorgehoben: sie erscheint nun als die verständnisvolle Freundin des Mannes, sie nimmt an seinem Ringen und Schaffen innigsten Anteil. „Ich freue mich", läßt Goethe die Prinzessin im Tasso sagen:

---

[1]) Toutes les facultés communes aux deux sexes ne leur sont également partageés; mais prises en tout elles se compensent. Emile, livre V.

„Ich freue mich, wenn kluge Männer sprechen,
Daß ich verstehen kann, wie sie es meinen. — — —
Ich folge gern, denn mir wird leicht zu folgen.
Ich höre gern dem Streit der Klugen zu.“

Sie erscheint daher als die natürliche Beraterin des Mannes: „Es ziemt dem edlen Mann der Frauen Wort zu achten“. Ja sie inspiriert den Dichter, den Künstler in einem gegen frühere Zeiten unendlich vertieften Sinne und erscheint geradezu als die höchste Richterin seiner Schöpfungen.

„An euch nur dacht' ich, wenn ich sann und schrieb.
Euch zu gefallen war mein höchster Wunsch,
Euch zu ergetzen war mein letzter Zweck. — — —
Nur wer euch ähnlich ist, versteht und fühlt,
Nur der allein soll richten und belohnen!“

So spricht Goethe aus Tassos Munde, und fast noch gesteigert erscheint bei Schiller, wie er denn überhaupt zu extremen Formulierungen neigt, Wert und Bedeutung der Frau für das geistige Leben des Mannes. Sie verkörpert das höchste Gut, das dem Manne fehlt, die natürliche Harmonie des Seelenlebens, die innere Einheit, die in jeder äußeren Handlung zu unmittelbarem Eindruck kommt, die auf sich selbst beruhende Sicherheit des Gefühls, kurz eben das, was Schiller im vergeistigten Sinne des Worts Schönheit und Anmut nennt und der durch Kampf errungenen Würde des Mannes entgegensetzt. Einer tiefen Empfindung innerer Zwiespältigkeit, dem Kraft-, aber auch dem Wehgefühl des Kämpfers, der sich im steten Ringen aufreibt, entspringt es, wenn er im Weib die kampflose, weil völlig einheitliche Verkörperung des edelsten Naturtriebes sieht. „Tugenden braucht der Mann, e i n e Tugend genügt dem Weibe“. „D ü n k e der Mann sich frei, du b i s t es“. Diese ungebrochene Einheit, diese auf sich selbst beruhende Sicherheit entspringt nun freilich, eben weil sie völlig natürlich ist, nicht dem Verstande, nicht einem Reichtum an Kenntnissen, sondern allein dem Gefühl, dem ungebrochenen naiven Empfinden:

„Männer richten nach Gründen, des Weibes Urteil ist seine
Liebe. Wo es nicht liebt, hat schon gerichtet das Weib.“

Völlig dieselbe Auffassung, die in Iphigeniens Worten liegt: „Ich untersuche nicht, ich fühle nur." Darum ist das Urteil der Frau, mag es im einzelnen irren, jeder ganzen Erscheinung gegenüber von höchster Sicherheit, weil es immer aus dem Ganzen des Gefühls stammt. Da nun aber das, was man nicht erwerben kann, den eigentlichen Wert des Weibes ausmacht, ist es nicht wesentlich, wie viel sie durch Kenntnisse und Erfahrungen dazu erwerben mag; ja ein Zuviel nach irgend einer Richtung müßte jene Harmonie des natürlichen Empfindens stören und zerstören. Das Ideal des Weibes, wie es diese Epoche faßt, schließt zwar eine hohe Intelligenz ein, aber nicht eine eigentliche intellektuelle Bildung.

Was Schiller meint, wird besonders anschaulich durch die Schilderung, die sein Jünger Hölderlin vom Deutschen Volke gibt: „Handwerker siehts du, aber keine Menschen, Denker, aber keine Menschen, Priester, aber keine Menschen, Herren und Knechte, Jungen und gesetzte Leute, aber keine Menschen." Es ist der Gegensatz des Berufsmannes, der auf eine besondere Arbeit Streben und Kräfte richtet und die nicht brauchbaren absterben läßt, und der harmonisch entwickelten Vollnatur, die als ein Ganzes lebt und wirkt. Mag der Kreis dieser Wirkung weiter oder enger sein, nicht darauf kommt es an. Das entscheidende ist, daß sie die Gesamtheit der Seelenkräfte in harmonischem Zusammenklang, in natürlicher Einheit entfaltet. Diese Harmonie, diese Einheit ist die natürliche Gabe der Frau in weit höherem Maße als des Mannes. Aber sie wird ihr offenbar nur dadurch erhalten, daß ihr alles fern bleibt, was Berufs- und Fachbildung heißt, daß sie vor jener Zersplitterung ihres Wesens, vor der einseitigen Ausbildung eines Teils ihrer Kräfte auf Kosten anderer bewahrt bleibt. [1])

---

[1]) Wie eine erläuternde Anwendung dieser Gedanken liest sich, was Jean Paul in der Levana (§ 79 Schluß) über die mütterliche Erziehung im Gegensatz zur väterlichen sagt: „Denn nur beide Ge-

Die Frau steht dem Manne nicht mehr passiv wie früher, aber doch rein rezeptiv gegenüber: sie empfängt und versteht, ja sie veredelt und verschönt, was der Mann zu geben hat, aber der Inhalt selbst wird im ganzen Umfang durch ihn erkämpft und erschaffen. Der Wert der Frau wie der Inhalt ihres Lebens beruht auch hier ganz und gar auf dem Verhältnis zum Mann.

Dieser Anschauungsweise unserer Klassiker entsprach die Stellung und das Wesen der Frauen, die auf ihr Leben und Schaffen entscheidend eingewirkt haben. Karoline Flachsland wie Charlotte von Stein, Frau von Kalb wie Charlotte Schiller, so verschieden nach Temperament und Schicksal sie sind, ihre Stellung zu dem geliebten Manne und seinem Lebenswerk ist überall die gleiche. Das Verhältnis der Frau als Freundin und Gefährtin des Mannes ist hier in einer Weise vertieft und veredelt, wie es nur unter Menschen höchster Kultur möglich ist. Deshalb konnte es freilich nur in einzelnen Kreisen — ja alles in allem genommen — nur ausnahmsweise verwirklicht werden. Was hier von den Frauen vorausgesetzt und gefordert wurde, war eine Art von verständnisvoller Genialität oder richtiger Kongenialität, die nicht auf Kenntnissen und Verstandesbildung, sondern auf persönlichen Anlagen beruht, welche als dem Geschlecht gemeinsam betrachtet wurden, während sie in Wirklichkeit nur wenigen von der Natur besonders begünstigten Frauen eignen. Wie hätte ein solches Prinzip allgemein für die Erziehung der Mädchen fruchtbar werden können?

---

schlechter vollenden das Menschengeschlecht. Der Mann bildet, indem er die Kräfte aufregt, die Frau, indem sie Maß und Harmonie unter ihnen erhält. Der Mann, in welchem der Staat oder sein Genie das Gleichgewicht der Kräfte zum Vorteil einer einzigen aufhebt, wird immer die überwiegende in die Erziehung mitbringen; der Soldat wird kriegerisch, der Dichter dichterisch, der Gottesgelehrte fromm erziehen — und nur die Mutter wird menschlich bilden. Denn nur das Weib bedarf an sich nichts zu entwickeln als den reinen Menschen."

Es blieb denn auch zunächst ohne Einfluß, wenigstens auf die tatsächliche Gestaltung der Mädchenerziehung und insbesondere der Töchterschulen. Diese stand nach wie vor unter der Herrschaft des Nützlichkeitsprinzips, wie es sich im 18. Jahrhundert entwickelt hatte. Die praktischen Anforderungen, die an die Hausfrau und Mutter gestellt werden, waren der Maßstab dessen, was die Schule leisten sollte. Freilich blieben die großen Ereignisse zu Anfang des neuen Jahrhunderts, der Aufschwung des nationalen Geistes, der Umschlag aus dem verstandesmäßig nützlichen Aufklärungszeitalter zu der religiösen und patriotischen Gefühlsweise der Romantik nicht ohne Einfluß[1]). Verlangte man von der Mutter, daß sie in solchen Empfindungen und Gesinnungen ihrem Manne zur Seite treten, ihre Kinder aufziehen sollte, so mußte zunächst ihre eigene Bildung von diesen Elementen durchtränkt werden, und hieraus ergab sich nun eine starke, ja überstarke Betonung des Gefühlsmäßigen, die dann unter den Nachwirkungen der klassischen Dichtung noch einseitiger entwickelt wurde. Eine solche systematische Gefühlsbildung hat immer ihre Gefahren und Nachteile, am meisten da, wo ihr die Anlage des Zöglings schon von vornherein entgegenkommt. Unvermeidlich führt sie zu einer Vernachlässigung der Verstandesbildung: gediegene Kenntnisse, Ausbildung der Urteilsfähigkeit, Klarheit und Selbständigkeit des Denkens wird keine Erziehung erreichen, die diese Dinge als Werte zweiter Ordnung behandelt. Und vollends verhängnisvoll wurde es, daß unter dem Einfluß dieser fehlerhaften Einseitigkeit auch das praktische Ziel der Mädchenbildung verschoben wurde und statt auf praktische Tüchtigkeit vielmehr auf gesellschaftliche Gewandheit hinauslief. Ein völlig schiefer Begriff von allgemeiner Bildung beherrschte nunmehr die deutsche Töchterschule. Oberflächliche Kenntnisse aus den verschiedensten Gebieten, die Fähigkeit, in möglichst viel fremden Sprachen zu plaudern, das Ganze

[1]) Vgl. Wychgram a. a. O., S. 265.

mit schöngeistigen Flittern ausgeputzt, das war der Charakter der Bildung der höheren Tochter bis in die letzten Dezennien des abgelaufenen Jahrhunderts hinein. Es bedurfte für die einzelne Frau, wenn nicht die Ehe oder sonst äußere Umstände sie über dieses Niveau heraushob, mehr als bloß eines gediegenen ernsten Strebens, das sie oft vielmehr irreführte, sie etwa veranlaßte, das Lehrerinnenexamen zu machen, damals keineswegs ein Mittel zur Vertiefung der Bildung; es bedurfte einer gewissen Genialität oder wenigstens eines besonders glücklichen Instinktes, um zur Entwicklung ihrer intellektuellen Anlagen, zur Entfaltung ihrer geistigen Persönlichkeit zu gelangen.

Solche Frauen hat es vereinzelt zu allen Zeiten gegeben, und im Laufe des 19. Jahrhunderts traten sie in zunehmender Zahl aus der Masse des Durchschnitts hervor. In den Kreisen der Romantiker, in den Salons, wo diese sich zusammenfanden, sind deutsche Frauen zuerst Mitträgerinnen der geistigen Bewegung gewesen: was Rahel Varnhagen wie Bettina von Arnim bedeuteten, läßt sich mit dem Begriff der Rezeptivität nicht mehr umfassen. Von hier gingen denn auch die ersten deutschen Schriftstellerinnen aus, die im weiteren Publikum bekannt wurden, und ihnen gegenüber regte sich nichts mehr von dem billigen Spott, mit dem selbst ein Lessing einst die Gottschedin und die Neuberin behandelt hatte. Von jetzt an ist die Schriftstellerin und Dichterin in den Kreis der deutschen Literatur aufgenommen, und von Dorothea Schlegel über Annette von Droste, über Fanny Lewald und Luise von François zieht sich eine Kette achtungswerter und geschätzter weiblicher Namen bis auf die Gegenwart. Aber trotz allem — diese Frauen waren vereinzelt. Sie erschienen als isolierte Höhepunkte, von dem Durchschnitt ihrer bürgerlich gebildeten Zeitgenossinnen durch einen weiten Abstand getrennt. Und das Gebiet, auf dem sie sich ein Bürgerrecht erwarben, blieb auf die schöne Literatur und daneben auf Musik und Malerei beschränkt. Jede andere produktive Betätigung bedeutete, soweit sie überhaupt

möglich war, wenigstens eine Anomalie. Und wie hätte das auch anders sein können, nach dem Stande der Durchschnittsbildung, der Verfassung der Mädchenschulen?

Durch die schriftstellernden Frauen konnte der entscheidende Umschwung in den Anschauungen über Mädchenbildung und ihre Erfordernisse allenfalls vorbereitet und befürwortet, aber nicht angebahnt oder gar durchgesetzt werden. Nicht vom schöngeistigen Gebiet, überhaupt nicht von eigentlich ideellen Gesichtspunkten ist die Entwicklung ausgegangen, die zu den Wandlungen der letzten Jahre und der Neubegründung des Frauenbildungswesens geführt hat, sondern von Bedürfnissen, die durchaus in der Realität des praktischen und sozialen Lebens wurzeln.[1]) Der Kampf ums Dasein ist auch hier der Ursprung zu einer höheren Entwicklung geworden. Die Steigerung und Zuspitzung der wirtschaftlichen Verhältnisse und Gegensätze ist die eigentlich wirkende Kraft, das Ringen um Beruf und Lebensstellung die unmittelbare Ursache gewesen. Englische und amerikanische Einflüsse waren wirksam wie hundert Jahre früher der französische, und das Buch eines volkswirtschaftlich geschulten Denkers, J. Stuart Mills „Subjection of Women", hat mehr als jede andere Schrift dazu beigetragen, die Bewegung in Fluß zu bringen. Was von rein ideellem Gesichtspunkt aus bezweifelt, bestritten werden könnte, erhält, von hier aus gesehen, die unwiderstehliche Macht gerechter Notwendigkeit. An sich kann man fragen, ob der Typus der beamteten oder akademisch gebildeten Frau wirklich höher steht, für sie selbst und andere beglücken der ist als der der gefühlsmäßig verstehenden, in harmonischer Schönheit

[1]) Ein unbestreitbares Verdienst um den Fortschritt hat freilich Gabriele Reuters im Jahre 1898 erschienenes Buch „Aus guter Familie". Es gab einen der letzten Anstöße, die den Stein ins Rollen gebracht haben, und es hat nach meiner Erfahrung gerade in den Kreisen der höheren Beamten, welche die Reform schließlich durchführen mußten, dazu beigetragen, Vorurteile zu beseitigen und Zweifel an dem Wert des Bestehenden zu erwecken.

selbstgewachsenen Gefährtin des Mannes. Vor der Notwendigkeit der wirtschaftlichen Selbsterhaltung verstummt diese Frage. Und hierin liegt auch der Grund, warum der Umschwung, als er nach langen Kämpfen, langem Zaudern, einmal ernstlich eingesetzt hatte, sich so rasch und allgemein vollzogen hat.

Die Forderung der Frauen nach ihrem Anteil an Bildung und Gelehrsamkeit hat sich durchgesetzt. Unter Führung einer kleinen Anzahl geistig hochstehender Vorkämpferinnen haben sie sich den Zutritt zum Gymnasium, zur Universität erobert[1]), und der vollzogenen Tatsache gegenüber sind auffallend rasch die alten, so lange erhobenen Einwände und Bedenken verstummt. Am raschesten die Behauptung, daß die intellektuelle Begabung der Frau für akademische Studien und akademische Berufe nicht ausreiche. Wie oft und mit welcher Sicherheit ist diese Behauptung Jahrzehnte hindurch wiederholt und den Forderungen nach erhöhter Bildung entgegengehalten worden! Wie oft ist sie in wissenschaftlichem Gewande, auf physiologische oder psychologische Deduktion gestützt oder als Ergebnis geschichtlicher Erfahrungen aufgetreten, ein Beweis davon, wie gefährlich es ist, in praktischen Erziehungs- und Bildungsfragen die wirklichen oder scheinbaren Ergebnisse theoretischer Wissenschaft allzu rasch auf die Praxis anzuwenden[2]).

---

[1]) Die grundsätzliche Zustimmung des Staates und das entsprechende Zugeständnis einer Modernisierung des Frauenbildungswesens in Preußen ist bekanntlich dem allzufrüh verstorbenen Stephan Waetzoldt zu verdanken, dessen Name in diesem Zusammenhang unvergessen bleiben soll, wenn es auch erst seinem Nachfolger vergönnt war, das Werk zu vollenden.

[2]) Daher ist die heutige Wissenschaft vorsichtiger geworden, und der letzte Behandler dieser Fragen G. Heymans erklärt mit Recht: (Die Psychologie der Frauen, Heidelberg 1910, S. 4 und 5.) „daß es der Frauenpsychologie nur schaden kann, wenn sie in direktem Zuhang mit jenen praktischen Fragen behandelt wird, und daß daher in diesem Buche zur Frauenfrage in keiner Weise Stellung genommen werden soll“.

Heute ist so ziemlich jeder, der in gymnasialen Kursen oder auf der Universität Mädchen als Schülerinnen kennen gelernt hat, von ihren Fähigkeiten überzeugt, und persönlich kann ich hinzufügen, daß mich eine lange Erfahrung das gleiche gelehrt hat. Die Lehrerinnen, die ich im Viktoria-Lyzeum zu Berlin mehr als ein Jahrzehnt hindurch in die wissenschaftliche Arbeit einführen durfte, hatten fast alle mit einer ungenügenden und irreführenden Vorbereitung zu kämpfen. Eine große Anzahl von ihnen überwanden dieses Hindernis wie manches andere mehr äußerlicher Art nicht nur durch Energie und Fleiß, sondern auch durch eine angeborene rezeptive Begabung, durch ein Verständnis, das ihnen oft überraschend schnell und sicher zeigte, worauf es ankam, und eine Blickfähigkeit, die ihnen die großen Zusammenhänge literarischer wie philosophischer Natur verhältnismäßig leicht eröffnete. Diese jüngeren, zum Teil auch älteren Mädchen, die, bevor ihnen, wie es jetzt der Fall ist, alle Türen geöffnet waren, die Energie besaßen, einen schwierigen und engen Weg zur Wissenschaft zu gehen, mögen immerhin eine Auslese gebildet haben, aber einmal wurde das durch die bereits erwähnte mangelhafte Vorbildung, die ihnen das Lehrerinnenseminar alten Stils mitgegeben hatte, ausgeglichen, und sodann s o l l es ja auch nur eine Auslese von Frauen sein, die der Universität zugeführt wird. Eine Überfüllung der Hörsäle und Seminare mit Mittelmäßigkeiten, wie sie die Vorbereitung auf die Staatsämter für die Männer unvermeidlich macht, wird uns hier hoffentlich erspart bleiben.

Freilich, es sind Unterschiede da, und Rousseaus bereits angeführtes Wort, daß die Fähigkeiten der Geschlechter nicht die gleichen sind, bewährt sich auch hier. Man hat vielfach bemerkt, daß Knaben und Jünglinge schärfer auffassen, tiefer eindringen, die Mädchen dagegen gewissenhafter und genauer arbeiten — eigentlich umgekehrt, wie man nach der herkömmlichen psychologischen Anschauung erwarten sollte. Auch hört man wohl die Behauptung, daß junge

Männer aktiver und energischer angeregte Gedankengänge fortzusetzen geneigt sind. Nach meiner Erfahrung wäre es richtiger zu sagen, die Frauen fassen rascher und oft lebhafter, aber was sie nicht gleich erfassen, dahinein vermögen sie sich auch durch gewissenhafte Arbeit schwer zu versetzen, während der junge Mann eher imstande ist, langsam in die Tiefe zu bohren. Frauen gelangen leichter zu einer extensiven als zu einer intensiven Beherrschung des Stoffes. Sie stellen in Wort und Schrift gewandter und leichter dar, aber vielleicht weniger individuell als der Mann. Man darf damit die Tatsache in Verbindung bringen, daß produktive wissenschaftliche Talente unter Frauen selten oder besser gesagt, noch seltener als unter den Männern sind. Denn diese Tatsache besteht und erklärt sich nicht bloß aus dem bisherigen Stande der Mädchenbildung. Gerade, solange es nur einzelnen hervorragend begabten Frauen möglich war, sich wissenschaftliche Kenntnisse anzueignen, hätte man erwarten dürfen, daß sich verhältnismäßig viele von ihnen wissenschaftlich fruchtbar erweisen würden. Allein das produktive Talent der Frauen hat sich nach allen bisherigen Erfahrungen als ziemlich fest umschrieben und auf bestimmte Gebiete beschränkt erwiesen. Soviel ausübende Klavierspielerinnen und Geigerinnen — von Sängerinnen gar nicht zu reden — die letzten 100 Jahre hervorgebracht haben, so ist nicht eine einzige Komponistin von irgendwelcher Bedeutung aus ihnen hervorgegangen. Etwas günstiger steht es mit den bildenden Künsten, besonders der Malerei, und ein völlig anderes Bild zeigt uns die Poesie und die schöne Literatur überhaupt. Für die wissenschaftliche Arbeit wird sich, soweit man aus den bisherigen Erfahrungen schließen darf, eine Mittelstellung ergeben. Wirkliche Talente großen Stils wird man schwerlich mehr als ausnahmsweise erwarten dürfen. Dagegen scheint den weiblichen Gelehrten die wissenschaftliche Kleinarbeit sehr wohl zu liegen; ihre schnelle Auffassung wie ihre Gewissenhaftigkeit befähigen sie hierzu. Jedenfalls aber wäre es völlig verkehrt, aus dem Mangel an eigentlicher Produk-

tivität, wenn wir denselben als konstatiert ansehen dürfen, ein Argument gegen die Zulassung der Frauen zu den gelehrten Berufen schmieden zu wollen. Denn wie viele solche Talente befinden sich wohl durchschnittlich unter den männlichen Studenten einer Universitätsgeneration zusammen? Wir haben mit der Tatsache zu rechnen, daß die Universitäten ihre Schüler nur zu einem kleinen Prozentsatz zu wissenschaftlichen Forschern, in der weit überwiegenden Mehrzahl aber zu den praktischen Berufen des Lehrers, des Arztes, des Richters usw. heranziehen, und es ist unzweifelhaft, daß die Durchschnittsbegabung der Frauen den Anspruch rechtfertigt, ihnen die gleichen Wege zu öffnen, die der männlichen Jugend längst offen stehen.

Wenn nach allem Gesagten den Frauen der Anspruch auf die höchste Bildungsmöglichkeit zusteht, wenn er durch ihre intellektuelle Veranlagung nicht minder wie durch die soziale Lage gerechtfertigt wird, so darf man doch nicht sagen, daß auf der neu erreichten Stufe der Kulturentwicklung die Forderungen und Ideale unserer klassischen Epoche einfach überwunden und abgetan sind. Sie fallen zu lassen, wäre weder im Interesse der Frau noch in dem der Gesellschaft überhaupt. Der Mann schätzt am Weibe vor allem die Eigenschaften, die er selber nicht hat und nicht erwerben kann, und es ruft sein natürliches Widerstreben hervor, diese Eigenschaften durch die Erziehung absterben oder verkümmern zu lassen. Diese Wertung ist nicht einfach mit dem Worte „männlicher Egoismus“ abzutun, wie es manche Führerinnen unserer Frauenbewegung gern möchten: sie wurzelt tief im Wesen der Geschlechter, mit deren natürlicher Differenzierung sie aufs engste zusammenhängt. Das Ideal der praktisch häuslichen Frau, der liebevoll verstehenden Gattin, der harmonisch in sich beruhenden Persönlichkeit, jenes Ideal, das seine höchste Steigerung und Verklärung im Lebensgefühl unserer größten Dichter und Denker gefunden hat, ist aus dem Gemütsleben des Deutschen nicht auszu-

rotten, und es soll nicht ausgerottet werden. Denn es würde einen unersetzbaren Lebenswert zerstören. Aber diese Zerstörung würde sich auch rächen durch weitere Abnahme der Ehen, mindestens in den oberen Gesellschaftsklassen. Somit würde, was auf der einen Seite für die wirtschaftliche und soziale Stellung der Frauen gewonnen wird, auf der anderen wieder verloren gehen. Es wird sich bei allen Fragen des Frauenberufs und der Berufsbildung wesentlich um diejenigen handeln, die nicht heiraten, und denen das Recht nicht länger abgesprochen werden darf und soll, diejenigen Höhen des Lebens zu erreichen, die sie durch eigene Leistungen erreichen können. Das Recht dieser Forderung aber, der Wert der freien und klaren, der sich selbst bestimmenden und ihre Kräfte nach eigener Wahl entfaltenden Frau, kann nicht verkannt noch geleugnet werden: wo sich mit entwickeltem Verstand und zielbewußter Energie auch nur etwas von jener ursprünglichen Grazie und inneren Schönheit verbindet, in der wir das Wesen der Weiblichkeit empfinden, wird gewiß ein höherer Menschentypus entstehen, der sich neben den des höchst kultivierten Mannes stellen darf, weil er wie dieser der Gesamtkultur, der er angehört, einen höheren Wert verleiht. —

Wenden wir uns nun der Frage zu, auf welche Weise dieses neue Ideal durch die Organisation des Bildungswesens verwirklicht werden soll, so bietet sich als nächstes und wenigstens anscheinend konsequentestes Mittel die Koedukation dar. Der gemeinschaftliche Unterricht der beiden Geschlechter auf allen Stufen, nicht etwa bloß in den Elementarklassen und dann wieder auf der Hochschule. Diese Einrichtung wird denn bekanntlich auch seit einigen Jahren — und nicht bloß von weiblicher Seite — entschieden gefordert, und auch wir werden sie näher ins Auge fassen müssen. Aber freilich, es bedarf dabei der Vorsicht nach beiden Seiten hin. Vor rascher Negation aus allgemeinen Prinzipien heraus warnt die bisherige Geschichte der Frauenbewegung nur allzudeutlich. Andererseits haben radikale Forderungen dieser Art

auch wenn sie nicht bloß Schlagwörter sind, etwas Verführerisches, etwas, das nicht bloß auf die Masse wirkt, sondern auch den Besonneneren leicht hinreißen kann. Sie ziehen aus einer einleuchtenden Logik ihre Kraft und erscheinen leicht als notwendige Konsequenzen des einmal anerkannten Prinzips, auch wenn sie tatsächlich viel mehr aus einer Einseitigkeit hervorgehen, die Hindernisse und Einschränkungen übersieht. Haben sich diese Forderungen aber wirklich oder vermeintlich in der Erfahrung bewährt, so erscheinen sie unwiderstehlich, und alle Bedenken, sei es praktischer oder theoretischer Natur, werden dann auf schwächliche Bedenklichkeit, wenn nicht gar auf bösen Willen zurückgeführt und auf diese Weise abgeschüttelt.

Eine solche Erfahrung liegt für den Gemeinschaftsunterricht bekanntlich in dem amerikanischen Schulwesen vor, und sie ist es, auf die sich Vorkämpferinnen und Vorkämpfer der Koedukation in erster Reihe berufen[1]). Es wird auch für unsere Betrachtung das beste sein, an diese Erfahrungen anzuknüpfen, um zu einem sachlichen Urteil zu gelangen.

Der Gemeinschaftsunterricht in den Vereinigten Staaten ist, das müssen wir zunächst im Auge behalten, nicht aus einem pädagogischen Prinzip hervorgegangen, sondern aus einer praktischen Nötigung, dem Mangel an Geldmitteln und Lehrkräften, der es schwer und schwerer machte für beide Geschlechter getrennte Schulen zu halten[2]). Diese Tatsache beweist selbstverständlich nichts gegen das Prinzip; wenn man aus der Not eine Tugend gemacht hat, so kann es darum doch eine echte Tugend sein. Bedenklicher ist es freilich, daß der Vorzug der Koedukation drüben weit weniger all-

---

[1]) Die Äußerungen, die von den Lehrkörpern deutscher Schulen vorliegen, können für die Beurteilungen einstweilen noch nicht maßgebend sein; sie widersprechen sich vielfach, und offenbar reicht die Zeit der bisherigen Erfahrungen nicht aus, um allgemeine Ergebnisse festzustellen.

[2]) Siehe Benj. J. Wheeler: Unterricht und Demokratie in Amerika (1910) S. 135 f.

gemein anerkannt ist, als man bei uns anzunehmen pflegt. Er wird von einer ganzen Reihe namhafter Pädagogen angezweifelt, und was noch mehr sagen will, die Statistik zeigt, daß die Koedukation in den Staaten, deren Bildungswesen am höchsten steht, also in den östlichen, besonders in Neuengland und im Staate New York, im langsamen Rückgang begriffen ist. Dieser Rückgang wird sich wahrscheinlich wie bisher alle Fortschritte im amerikanischen Kulturleben allmählich von Osten nach Westen hin ausbreiten. Es ist seltsam zu sehen, wie bei uns unter enthusiastischem Lobe auf amerikanische Zustände, Einrichtungen verfochten werden, von denen die Amerikaner sich allmählich abwenden, und die sie beginnen als etwas Überwundenes zu betrachten, Entscheidend freilich für den prinzipiellen Wert der Einrichtung ist auch dieser Rückgang nicht. Ein Volk gibt im Laufe seiner Entwicklung wohl auch wertvolle Überlieferungen auf, sei es, weil eine neue Notwendigkeit der älteren gegenübertritt, oder weil es vorübergehend irregeführt ist. Nur der Einblick in die Einrichtungen selbst kann das Urteil über ihren Wert begründen.

Man erlaube mir, um ganz und gar vom Anschaulichen auszugehen, persönlich zu werden und von meinen eigenen Eindrücken zu berichten. Ich habe während eines wiederholten Aufenthalts im Osten und mittleren Westen Gelegenheit gehabt, dem Unterricht in einer Reihe von Schulen der verschiedenen Stufen beizuwohnen, und von einer ganzen Anzahl von Schulmännern wie von Theoretikern ihre Erfahrungen und Ansichten zu hören. Indem ich das gewonnene Bild wiedergebe, versuche ich das spezifisch Amerikanische, dasjenige also, was nicht auf das allgemeine Wesen der Jugend und des Jugendunterrichts, sondern auf besondere Einflüsse des amerikanischen Volkslebens zurückzuführen ist, deutlich hervorzuheben und abzusondern, denn nur auf diese Weise können wir ja zu allgemein gültigen Urteilen kommen.

Der erste Eindruck, den man von dem Gemeinschaftsunterricht, besonders in den Mittelschulen (Highschools)

hat, ist — das muß von jedem Standpunkt aus zugegeben werden — der einer völlig natürlichen Sache. Zwangslos benehmen und bewegen sich Knaben wie Mädchen in der freieren, wenn auch keineswegs disziplinlosen Haltung, die an den amerikanischen Schulen üblich ist, und man kann leicht auf den Gedanken kommen, daß die Trennung der Geschlechter das naturwidrige und gekünstelte, die allgemeine Erziehung das eigentlich selbstverständliche und naturgemäße sei. Freilich darf man sich von dieser „Gemeinschaftserziehung" keine allzu weitgehenden Vorstellung machen. Der Eindruck wird schon eingeschränkt, wenn man sieht, daß die beiden Geschlechter sich in den Pausen meistens getrennt halten. An manchen Anstalten ist das durch die Schulordnung befohlen, wie bisweilen denn auch beide Geschlechter in den Stunden getrennt sitzen. Aber auch wo das nicht der Fall ist, halten sich fast überall Knaben zu Knaben, Mädchen zu Mädchen.

Dem geschilderten Eindruck entspricht nun die Erfahrung, die mir überall gleichmäßig bestätigt worden ist, daß die Koedukation sexuelle Gefahren nicht mit sich bringt. Vergehungen kommen nach allem, was man sieht und hört, nicht häufiger vor als bei uns, und der Flirt, der für junge Menschen im Alter von 16—18 Jahren überall gleich natürlich ist, nimmt keine freieren Formen an als in Deutschland, wo es denn auch nicht gerade ungewöhnlich ist, daß die jugendlichen Kavaliere ihre Damen von der Schule nach Hause begleiten, ihnen die Bücher tragen und sich sonst lieblich erweisen. Allerdings ist der Verkehr der beiden Geschlechter in Amerika bekanntlich freier als bei uns, oder besser gesagt, die Freiheit, die sie sich bei uns nur heimlich durch fortgesetzte kleine Listen erobern, dürfen sie sich drüben öffentlich nehmen, ohne daß jemand ein Arg dabei findet. Und es kann kaum ein Zweifel sein, daß vom menschlichen und natürlichen Standpunkt aus in der größeren Freiheit ein Vorzug zu erkennen ist. Aber es ist ein Irrtum, wenn man sie auf die Koedukation zurückführen will: in England, wo fast die

gleiche Freiheit herrscht, gibt es die letztere gar nicht. Vielmehr dürfte es umgekehrt das durch soziale Verhältnisse bedingte Herkommen sein, durch welches die Koedukation von vornherein ermöglicht wurde und als etwas Unbedenkliches erschien. Auch von den praktischen Vorteilen für die sexuelle Moral macht man sich bei uns oft ein falsches oder übertriebenes Bild. Es verlautet nichts davon, daß die Prostitution in den amerikanischen Staaten weniger verbreitet oder weniger gefährlich wäre als irgendwo anders. Freilich, es kommt oft genug vor, daß junge Männer, oft solche, die nach unseren Begriffen kaum dem Gymnasium entwachsen sind, heiraten, nicht selten gleichaltrige oder ältere Mädchen. Aber die wirtschaftliche Möglichkeit dazu wird den meisten nur durch das allgemein verbreitete Einkindersystem gegeben, das ja von weitsichtigen Vaterlandsfreunden oft genug beklagt und verurteilt ist, und das die Freunde der Koedukation bei uns schwerlich werden einbürgern wollen. Kurz, was die sexuelle Seite der Frage betrifft, so sind sowohl die Befürchtungen wie die Hoffnungen, die unsere Theoretiker an die Koedukation knüpfen, hinfälliger, als sie anzunehmen pflegen.

Ähnlich verhält es sich mit dem allgemeinen Einfluß auf die Charakterbildung der beiden Geschlechter. Bei uns befürchten ängstliche Gemüter wohl, daß die Koedukation zu ausgleichend wirken müsse, daß die Mädchen unweiblich, die Knaben verweichlicht und verzärtelt werden könnten. Zumal das Schreckbild des gelehrten Mannweibes wird als Warnungszeichen aufgerollt. Dagegen behaupten optimistische Theoretiker, daß der gegenseitige Einfluß veredelnd auf den Charakter jedes der beiden Geschlechter einwirken müsse, indem er ihren spezifischen Fehlern entgegenarbeite: die natürliche Roheit und Rücksichtslosigkeit der männlichen Jugend werde gemildert, sie selbst innerlich verfeinert, die Mädchen würden natürlicher und freier, weniger zimperlich die einen, weniger kokett die anderen. Aber auch hier wird die theoretische Beweisführung durch die Erfahrung wenig bestätigt. Der Typus der Amerikanerin in den verschiedenen

Gesellschaftsklassen, ist nichts weniger als der des Mannweibes oder des Blaustrumpfs. Im Gegenteil! Weibliche Liebenswürdigkeit und gesellschaftliche Sicherheit ist dem größten Teil dieser Frauen auch im amtlichen Verkehr eigen, im wohltuenden Gegensatz gegen die Beamtin mancher europäischer Staaten. Diese Eigenschaften sind die natürlichen Folgen der Freiheit, die ihnen von Jugend auf gewährt wird und der rücksichtsvollen Form, die jeder Mann im Umgang mit ihnen wahrt. Aber sie werden durch die Koeducation, an der doch immer nur ein Bruchteil der jungen Mädchen teilnimmt, weder begründet noch beeinträchtigt. Die großen Mädchenanstalten, Girls Colleges, in denen die Schülerinnen weit mehr Freiheit genießen und ein viel ungenierteres Leben führen als in den gemischten Schulen, dienen mindestens ebensosehr dazu, ein Selbstgefühl zu begründen, das, weil es als etwas Selbstverständliches empfunden wird, sich ohne Anmaßlichkeit und ohne gereizte Kampfesstimmung geltend macht, wie denn überhaupt diese Frauenhochschulen durch die anmutige Ausgelassenheit und Natürlichkeit der Studentinnen oft einen ästhetisch reizvollen Anblick gewähren. Viel eher könnte man behaupten, daß durch das Zusammenleben mit den jungen Männern sich frühzeitig ein gewisses Raffinement ausbildet, eine liebenswürdige, aber berechnende Koketterie, die bei der amerikanischen Frau zweifellos weit ausgeprägter ist als bei uns, und die dem Ideal unserer Frauenführerinnen schwerlich entsprechen würde. Der amerikanische Junge auf der anderen Seite mag durchschnittlich seinen Mitschülerinnen und ihren Freundinnen gegenüber etwas früher verbindliche Formen beobachten und respektvolles Gebaren an den Tag legen als der deutsche, der doch übrigens auch, sobald er aus den Flegeljahren kommt, seiner natürlichen Derbheit und Rücksichtslosigkeit nicht gerade im Umgang mit jungen Mädchen freien Lauf zu lassen pflegt. Aber man kann sich des Eindruckes nicht erwehren, daß sich die jungen Leute drüben für einen gewissen Zwang, der ihnen durch die Koedukation auferlegt wird, oder den sie sich selbst auferlegen,

untereinander schadlos halten. So weit ich es habe beobachten können, fehlt es der Kameradschaftlichkeit der amerikanischen Studenten, wenn sie nicht gerade vor die Öffentlichkeit treten, nicht nur an alle dem, was man bei uns gute Formen zu nennen pflegt, sondern überhaupt an feinerer Kultur. Auch unsere Primaner und Studenten gehen nicht zimperlich miteinander um, wenn sie unter sich sind, aber sie suchen zumeist auch nach außen hin Formen zu wahren, die dem älteren Beobachter wohl bisweilen ein Lächeln abnötigen, in denen aber doch ein gewisser Sinn für verfeinerte Lebenskultur sich ausspricht. Für den Verkehr der amerikanischen Studenten ist ein ziemlich plumpes Sichgehenlassen charakteristisch, und der Pennalismus der Colleges trägt Formen, die bei uns seit mehr als 100 Jahren überwunden sind. Man kann wirklich nicht behaupten, daß diese jungen Leute, die sich mit 20 Jahren prügeln und aufziehen wie unsere Tertianer, durch den Umgang mit dem weiblichen Geschlecht verfeinert worden sind. Und es möchte das hingehen, soweit es nur die Jugend betrifft. Unleugbar aber herrscht eine gewisse Form- und Kulturlosigkeit auch im Verkehr der erwachsenen Männer untereinander bis ziemlich hoch in die besseren Kreise hinein. Man kann die lächerlichsten Kontrastwirkungen erleben zwischen der ebenso peinlichen wie äußerlichen Wahrung der Formen in Gegenwart von Damen und der absoluten Formlosigkeit, die zutage tritt, sowie diese sich entfernt haben. Alles in allem dürfte der Satz nicht weit von der Wahrheit entfernt sein, daß in Amerika trotz der Gemeinschaftserziehung der Mann männischer, das Weib mindestens nicht minder frauenhaft ist als bei uns.

Dem gegenüber befremdet es zunächst, wenn man von gebildeten Amerikanern und besonders von denkenden Pädagogen nicht selten als entscheidenden Einwurf die Behauptung hört, daß die Gemeinschaftserziehung die männliche Jugend verweichliche oder verweibliche[1]). Auch trifft dieser Aus-

---

[1]) Die englischen Beurteiler, die Wheeler a. a. O. S. 138/39 anführt, sprechen gleichfalls diese Beobachtung aus.

druck in der Tat die Sache nicht, die gemeint ist. Für die körperliche Entwicklung der Knaben und Jünglinge gilt der Einwurf garnicht: schon der bloße Anblick dieser kraftvollen durch Sport und Athletik jeder Art gestählten Jugend, ihrer Spiele und Übungen wiederlegt ihn. Für ihr äußeres Wesen und Gebaren trifft er, wie schon hervorgehoben, ebensowenig zu. Aber er ist auch anders gemeint. Es handelt sich um das intellektuelle Leben, um die typische Erscheinung, daß, von den gelehrten Kreisen abgesehen, der Mann durchschnittlich weniger gebildet und weniger intellektuell interessiert ist als die Frau, und daß er im Bewußtsein davon geneigt ist, sein Urteil dem ihrigen unterzuordnen. So entsteht der überwiegende Einfluß der Frau auf das öffentliche Leben in Sachen nicht nur der Kunst und Literatur sondern auch der Moral, der sozialen Gesinnung und besonders auch des religiösen Lebens, und es ist in der Tat nicht übertrieben, in diesem Sinne von amerikanischem Feminismus zu sprechen. Aber auch hier würde man unrecht tun, wenn man der Schule die Schuld geben würde. Es wird schließlich in jedem Handelsvolk so sein, daß die intellektuelle Kraft des Mannes wesentlich durch seine praktische Arbeit, durch das Geschäft und allenfalls die Politik absorbiert wird, und die Frauen die Trägerinnen nicht nur der künstlerischen, sondern auch der intellektuellen Kultur sind. Aber immerhin macht man dem Gemeinschaftsunterricht drüben mit Recht den Vorwurf, daß er dieses einseitige und unerwünschte Verhältnis nicht nur nicht mildert, sondern noch verschärft. Die Mädchen bilden vielfach, besonders in den oberen Klassen der Mittelschulen und in den gemeinschaftlichen Colleges die Mehrzahl, nicht selten eine ganz unverhältnismäßige Mehrzahl. Denn in der gleichen Gesellschaftsschicht besuchen sie durchschnittlich länger die Schule, während die jungen Männer bereits im Kontor arbeiten. Schon hierdurch erhält der Unterricht naturgemäß eine Färbung, der der Natur der Mädchenbildung mehr als der der Knaben entspricht. Rechnet man hinzu, was wir bereits oben berührt haben, daß die Mäd-

chen zumeist schneller fassen und gewandter antworten und dadurch die Knaben leicht entmutigen und zurückdrängen, so wird man begreiflich finden, daß schon hier jene intellektuelle Unterordnung beginnt, von der wir oben gesprochen haben. Vielfach sind die Leistungen der Mädchen auch absolut höher, weil sie nicht im gleichen Maße wie die Jungen durch den Sport in Anspruch genommen und abgelenkt werden. Daher erklärt sich die Abneigung der männlichen Studenten gegen die Koedukation, die bisweilen in scharfen Formen hervortritt, aber sicherlich nicht auf einer allgemeinen Abneigung gegen die Mädchen selbst beruht. So erzwang vor kurzem ein Jahrgang der College boys in St. Louis durch einen regelrechten Streik die Trennung von den Studentinnen, und der Direktor der Deutschen Akademie im Milwaukee erzählte mir, daß er gewissermaßen als ein Experiment einzelne Klassen, die zunächst zusammen unterrichtet wurden, später nach den beiden Geschlechtern geteilt habe: nach der Teilung stiegen die Leistungen auf beiden Seiten.

Es zeigt sich auch hier erstens, daß das, was man als Folgen der Koedukation ansehen möchte, vielmehr durch weit allgemeinere Verhältnisse bedingt und eher Ursache als Wirkung ist. Und zweitens, daß die Verhältnisse spezifisch amerikanischer Natur sind und der ganzen Einrichtung eine national und lokal bestimmte Färbung verleihen, die ihre Bedeutung als Instanz für die allgemeine Bewertung wesentlich beeinträchtigt. Trotzdem bleibt auf den zuletzt erörterten Gebieten des eigentlichen Unterrichts ein allgemeineres Bedenken übrig. In Amerika sind es die Knaben, deren intellektuelle Entwicklung unter der Koedukation leidet. In Deutschland würden es nach den heutigen Verhältnissen wahrscheinlich die Mädchen sein. Das könnte sich mit der Zeit ändern. Aber es bleibt sehr zweifelhaft, ob der Gemeinschaftsunterricht jemals so gestaltet werden kann, daß beide Geschlechter zu ihrem Rechte kommen. Wahrscheinlich werden stets, je nach den Verhältnissen und nach

den Persönlichkeiten der Lehrer die einen oder die anderen die Leidtragenden sein.

Denn das Prinzip des Gemeinschaftsunterrichts, wenn es auf allen Stufen durchgeführt werden soll, fordert nicht nur gleiche Lehrstoffe und Lehrziele, es setzt auch voraus, daß die gleiche Art der Behandlung, die gleichen Methoden und dieselbe Disziplin dem Bedürfnis beider Geschlechter entsprechen, und zwar auf allen Stufen, daß mithin die Entwicklung der gesamten Persönlichkeit sich in der gleichen Art und derselben Zeit vollzieht. Dem aber widersprechen alle Erfahrungstatsachen. Nur im Kindesalter und auch hier nur annähernd zeigt sich eine solche Gleichartigkeit. Etwa vom 13. Lebensjahre an gehen die Geschlechter auseinander, und ein jedes entwickelt sich in einem besonderen Gang, der in körperlicher wie in geistiger Hinsicht von dem des anderen Geschlechts abweicht. Erst nach abgeschlossener Differenzierung, etwa in der Mitte der 20er Jahre, findet in intellektueller Hinsicht eine Annäherung statt. Diese Erfahrung, die jeder macht, der Mädchen und Knaben neben sich aufwachsen sieht, wird durch die psychologische und physiologische Wissenschaft im vollen Umfang bestätigt[1]).

Die Tragweite dieser Tatsachen reicht offenbar über das bloß Didaktische hinaus, und die Notwendigkeit oder doch der Vorteil der Scheidung gilt für die gesamte Schuldisziplin, wie für die Erziehung überhaupt. Mädchen von 15 Jahren müssen anders behandelt werden als Knaben in demselben Alter. Der Zugang zu ihrem Verständnis und zu ihrem Interesse ist ebenso verschieden wie der zu ihrem Herzen. Unzweifelhaft weichen die Individualitäten von denen des anderen Geschlechts beträchtlich weiter ab als untereinander. „Es ist schon schwer, eine Klasse von 30 Jungen oder 30 Mädchen so zu behandeln, daß die einzelnen zu ihrem Rechte kommen. Hat man 30 Jungen und Mädchen durcheinander,

[1]) Vgl. E. Meumann: Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen, 2 Bde. (Leipzig, 1907) I S. 52 ff., cf. 128 ff., 199, 283.

so verdoppelt sich die Schwierigkeit, und auf jeden einzelnen kommt halb soviel persönliche Rücksicht." Diese schlagende Äußerung hörte ich aus dem Munde eines angesehenen amerikanischen Pädagogen, des Leiters einer der ersten dortigen Lehrerbildungsanstalten, die selbst Koedukation hat. In der Tat sollte es ohne weiteres einleuchten: das Prinzip des Gemeinschaftsunterrichts tritt dem Streben nach Individualisierung, das heute unsere pädagogische Literatur beherrscht, so entschieden entgegen, daß es ein Widerspruch ist, beides zu gleicher Zeit zu fordern. Wir haben bis jetzt in Deutschland bei aller Uniformität der Disziplin und der Methoden doch wenigstens die beiden Geschlechter verschieden behandelt. Wer dem entgegentritt, sollte sich mindestens bewußt sein, daß er einer individuellen Gestaltung des Unterrichts geradezu entgegenarbeitet.

Was vor allem gehemmt, wenn nicht ganz unterbunden wird, ist die erzieherische Einwirkung im tieferen Sinne des Worts, die Möglichkeit eines persönlichen Verhältnisses zwischen Lehrer und Schüler. In Amerika tritt dieses wie überhaupt der unmittelbare Einfluß des Erwachsenen auf die Heranwachsenden zurück. Die Jugend erzieht sich dort weit mehr selbst und hält sich selbständiger der älteren Generation, Lehrern wie Eltern, gegenüber. Gewiß hat das manche Vorzüge, und etwas mehr von dieser Selbständigkeit kann man unseren jungen Leuten immerhin wünschen. Aber wir haben auch hier wie anderwärts keine Ursache, uns selbst aufzugeben und die „verehrende Ader", die in jedem Volke älterer Kultur der Jugend natürlich ist, zugunsten eines unserem Gefühlsleben fremden Wertes absterben zu lassen. Das Ideal einer Erziehung im höchsten Sinne des Wortes, wie es den Besten unseres Volkes vorgeschwebt hat und von den Besten unserer Jugend gefühlsmäßig als ein Bedürfnis empfunden wird, das Ideal, von dem dieses Buch durchaus beherrscht und getragen ist, wollen wir uns nicht durch gleichmacherische Prinzipien verkümmern lassen.

Fassen wir unsere Ergebnisse zusammen. Die Befürch-

tungen moralischer und besonders sexueller Natur, die man vielfach an die Gemeinschaftserziehung knüpft, haben sich als grundlos erwiesen. Aber ebensowenig zeigen sich die Hoffnungen erfüllt, welche die Vorkämpfer der Koedukation auf sie setzen. Für die höchsten Ziele der Schulerziehung ist sie vielmehr ein Hemmnis: sie erschwert die Entfaltung zu persönlicher Kultur, die erzieherische Einwirkung des Lehrers auf die Individualität des Schülers. Daher ist es falsch, aus der Gemeinsamkeit des Unterrichts für beide Geschlechter ein Prinzip zu machen, ein pädagogisches Ideal in ihr zu sehen.

Gleichwohl kann der Fall eintreten, daß die Gemeinschaftserziehung das geringere von zwei Übeln, ist und dieser Fall ist überall da gegeben, wo sie das einzige Mittel ist, um beiden Geschlechtern eine gleichartige Bildung zu verschaffen. Wo daher die Mittel nicht ausreichen, um getrennte Bildungsanstalten für beide zu errichten — und in vielen, ja den meisten kleinen Orten Deutschlands ist das vorläufig der Fall — da tut man ganz recht daran, dem amerikanischen Beispiele zu folgen und beide gemeinsam unterrichten zu lassen. Das geschieht, wo es die Verhältnisse fordern, in den meisten deutschen Staaten schon jetzt, und die Rigorosität, mit der Preußen an dem Prinzip der Trennung festhält, ist in der Praxis nicht wohl zu rechtfertigen. Aber das Prinzip selbst ist das richtige: der Gemeinschaftsunterricht ist nur ein Notbehelf, und es ist unter allen Umständen wünschenswert, daß wir die Entwicklung der amerikanischen Schulen, die von der Gemeinschaft zur Trennung führt, schneller durchlaufen, als es drüben geschieht. —

Sehen wir nach dem Gesagten von der Koedukation als einer endgültigen Einrichtung ab, so erhebt sich aufs neue die Frage, auf welche Weise die Organisation der Mädchenbildung zu gestalten sei, um den berechtigten Forderungen der Frauen und der neu angebrochenen Zeit überhaupt Genüge zu tun.

Erinnern wir uns noch einmal des Standpunktes, den wir aus der ersten Hälfte dieses Kapitels gewonnen haben. Wir fanden zwei Ideale der Frau, zwei Ziele der Mädchenbildung, die nicht sowohl gegen als nebeneinanderstehen: das des 18. und das des 20. Jahrhunderts, die Frau als Gefährtin des Mannes und Mutter seiner Kinder und die Frau als auf sich selbst gestellter berufstätiger Mensch. Keines von beiden darf preisgegeben werden. Ein Erziehungssystem, das einseitig die berufliche, wohl gar die gelehrte Bildung der Frau zum Ziele hätte, wäre noch mangelhafter als das frühere, welches von solchen Zielen überhaupt nichts wußte. Beiden Aufgaben also muß die neue Mädchenbildung gerecht werden. Aber die besondere Schwierigkeit der Neuorganisation besteht darin, daß man nicht einfach zwei verschiedene Ziele und zwei Wege, die zu ihnen führen, nebeneinander stellen kann. Den meisten Eltern wäre offenbar wenig damit geholfen, wenn man sie vor die Wahl stellen würde, ob sie ihre Tochter für die Ehe oder für den Beruf erziehen wollten, und noch dazu von einem Alter an, wo man über die Anlage wie über die ganze künftige Persönlichkeit des Kindes noch kein einigermaßen sicheres Urteil fällen könnte. Eine gelehrte Schulung aber, die den Boden der allgemeinen Frauenbildung ganz und gar verließe und von vornherein auf bestimmte Berufe und nur auf diese hinarbeitete, ist offenbar auch an sich nichts Wünschenswertes. Wir wollen kein drittes Geschlecht erziehen, sondern auch die gelehrte, die beamtete Frau soll im besten Sinne des Wortes weiblich bleiben. Hieraus folgt nun, daß die Vorbildung für den Beruf und die allgemeine nicht berufliche Bildung miteinander verknüpft werden müssen, daß sie eine möglichst große Strecke hindurch zusammenfallen sollen, ehe die Notwendigkeit einer Trennung eintritt. Dieses aber bedeutet nichts anderes als die Forderung des gemeinsamen Unterbaus, der in unseren höheren Knabenschulen bis heute nur teilweise durchgeführt ist, aber die Organisation des Mädchenschulwesens prinzipiell beherrschen muß.

Freilich wird schon dieser gemeinsame Unterbau einen

anderen Charakter tragen müssen als die alte höhere Töchterschule, die ihre Schülerinnen „durch religiös sittliche Bildung zu echter Weiblichkeit erziehen wollte", wie es in den preußischen Bestimmungen vom Jahre 1894 so schön hieß. Verstandesbildung und gediegene Kenntnisse — es ist schon einmal gesagt — werden nicht so nebenbei erworben; sie müssen unter den Zielen der Schule mit in erster Reihe stehen. Zu echter Weiblichkeit aber braucht kein echtes Weib erzogen zu werden. Sie ist in der Natur des Mädchens angelegt, und es handelt sich nur darum, sie nicht durch Verbildung zu zerstören. So wenigstens war die Meinung der Männer, die das Ideal echter Weiblichkeit am höchsten hielten und am tiefsten auffaßten. Daß Kenntnisse und Gebrauch des eigenen Verstandes diesem Ideale entgegenständen, ist ein veraltetes Vorurteil, das man heute nicht mehr zu bekämpfen braucht. Aber vielleicht nicht ganz so überwunden ist die Meinung, daß die Schule, die spezifisch weiblichen Eigenschaften nicht etwa nur zu berücksichtigen und zu schonen, sondern ganz besonders zu pflegen und zu fördern habe. Oder praktisch gesprochen: daß der Mädchenunterricht im Gegensatz zur Knabenbildung sich vorzugsweise an Phantasie und Gemüt wenden und halten solle, und daß hinter der Ausbildung dieser Kräfte allerdings die spezifisch intellektuelle Bildung an Wichtigkeit zurückstehen müsse. Allein wenn der Unterricht die natürlichen Empfindungen und Anlagen des jungen Mädchens nur nicht zugunsten einer öden Gleichmacherei unterdrückt, so werden sie schon ihr natürliches Recht behaupten ohne besondere Anreize und Kunstmittel. Schädlich aber ist es, die ohnehin überwiegende Gefühlsseite noch systematisch auf Kosten anderer Anlagen zu verstärken. Es kann das nur zu einer gewaltsamen Steigerung führen, die sich als Überreizung oder Affektation äußert. Und auch wenn diese unmittelbar schädlichen Folgen sich auf das Backfischalter, die Pubertätsjahre, beschränken, die ohnehin zu übertriebener, nicht selten krankhafter Irritabilität neigen, auch wenn das gesunde Gefühl des

jungen Weibes sie zumeist bald überwinden wird, so kann es doch wahrlich nicht die Aufgabe der Erziehung sein, der normalen Entwicklung Hindernisse zu schaffen oder sie zu verstärken, da sich ihrer doch schon von selbst genug einstellen.

Alles in allem genommen: es ist eine durchaus berechtigte Forderung, die jungen Menschenkinder nicht zu echter Weiblichkeit, sondern zu echter Menschlichkeit zu bilden; wenn das geschieht, so wird auch jene zu ihrem Recht kommen. Gebt dem natürlichen und grad veranlagten Mädchen die Verstandesbildung, die es braucht, um sich im Leben, und wenn es nötig ist, in der Wissenschaft zurechtzufinden: zum liebevollen, mitfühlenden Weibe wird es sich schon von selbst und von innen heraus entwickeln. —

Schon auf der gemeinsamen Unter- und Mittelstufe also muß der Mädchenunterricht den dilettantischen und vagen Charakter abstreifen, der ihm früher zu eigen war. Es müssen ihm von vornherein feste und klare Ziele vorgesteckt, es muß ihm die Notwendigkeit vertiefter und konzentrierter Methoden auferlegt werden. Die Anforderungen, welche durch die Vorbereitungen für die höhere Unterrichtsstufe und die spätere Berufsbildung begründet sind, müssen auch für den Unterricht derer die Richtung geben, die sich deinem Beruf, wenigstens keinem gelehrten Beruf zuwenden wollen. Freilich darf der Begriff der Berufsvorbildung nicht in einem eng und einseitig utilitaristischen Begriff gefaßt werden, sondern in dem hohen und allgemeinen Sinne, in welchem die Lehrpläne unserer Knabenschulen, wenigstens der Absicht nach, angelegt sind. Die Gesamtgestaltung muß durch das Ideal einer allgemein menschlichen und nationalen Bildung bestimmt werden. Auf die besondere Auswahl aber der Stoffe und Methoden wird die Rücksicht auf spätere Berufsarbeit und besonders auf akademische Studien einen wesentlichen Einfluß ausüben.

Die Neuordnung des höheren Mädchenschulwesens in Preußen, wie sie in den „Bestimmungen" der Ministerialbehörde vom Jahre 1908 vorgezeichnet ist, entspricht

in ihren wesentlichen Zielen den hier dargelegten Prinzipien, und sie muß im großen gesehen als ein unendlich bedeutsamer Fortschritt betrachtet werden. Die Gerechtigkeit erfordert, dies ausdrücklich hervorzuheben, denn man kann sich dem Eindruck nicht entziehen, daß die Führerinnen der Frauenbewegung über einzelne Unvollkommenheiten, welche die Neuschöpfung aufweist, sich bisweilen den Blick für ihre Verdienste trüben lassen. Daß Unvollkommenheiten und Mängel vorhanden sind, und daß für alle, denen die Frauenbildung am Herzen liegt, die Aufgabe besteht, sie durch gemeinsame Arbeit zu beseitigen, ist unleugbar richtig. Doch das gleiche wird sich bei jeder großen Neuorganisation wiederholen; denn menschliche Dinge und staatliche Einrichtungen sind niemals vollkommen, am wenigsten auf den ersten Wurf. Aber gerade für fruchtbare Arbeit, auch wenn sie in wichtigen Punkten Gegensätze und Diskussionen hervorruft, ist es nützlich, sich bewußt zu bleiben, daß man auf gemeinsamem Boden steht. Wenden wir uns in diesem Sinn den wichtigsten Einzelabschnitten des Reformwerks zu [1]).

Was zunächst die höhere Mädchenschule anbelangt, das Lyzeum, wie die amtliche Bezeichnung nunmehr lautet, so ist es unverkennbar, daß die neuen Lehrpläne sowohl für den gemeinsamen Unterbau wie auf den oberen, ihr allein eigenen Stufen in allem Wesentlichen den vertieften Anspüchen, den Bedürfnissen der fortschreitenden Entwicklung entgegenkommen. Gewiß ist im einzelnen manches der Ergänzung und Verbesserung be-

[1]) Der vor kurzem von dem Vorstand des preußischen Zentralverbandes für die Interessen der höheren Frauenbildung herausgegebenen Flugschrift: Der gegenwärtige Stand des höheren Mädchenschulwesens in Preußen. Berlin 1911, an der eine Reihe von kundigen Frauen mitgearbeitet hat, darf man das Zeugnis ausstellen, daß sie mit anerkennenswerter Sachlichkeit und Klarheit diese Mängel hervorhebt. Selbst wenn man nicht in allen Einzelheiten der gleichen Meinung ist, muß man zugestehen, daß sie über die gegenwärtige Lage lichtvoll orientiert und in ihren Forderungen maßvoll ist.

dürftig. Die Annäherung der Lehrpläne an die höheren Knabenschulen, speziell an die Realanstalten, sind der Festigung der Organisation, der bestimmten Umgrenzung der Aufgaben zugute gekommen, aber sie haben die Neugestaltung auch in gewissem Sinne gebunden und eingeengt. Es ist nicht die Schule der Zukunft, die vorgezeichnet wird, sondern die überlieferte höhere Lehranstalt der Gegenwart, der die Mädchenschulen angereiht werden. Gleichwohl tritt die Absicht deutlich hervor, den lebendigen Ideen, den neuen Gesichtspunkten, welche die gegenwärtige Pädagogik bewegen, Rechnung zu tragen. Wenn man von sachverständiger Seite [1]) darauf hingewiesen hat, daß die Selbsttätigkeit der Schülerinnen, zumal auf den oberen Stufen gesteigert werden muß, wenn hierin das beste Mittel erblickt wird, um mit der alten dilettantischen Oberflächlichkeit gründlich ein Ende zu machen, so entspricht diese Forderung dem Geiste des Gesamtentwurfs. Freilich hat man mit Recht von derselben Seite darauf hingewiesen, daß diese Selbsttätigkeit nur durchgeführt werden kann, wenn eine größere Bewegungsfreiheit der Schülerin die Möglichkeit gibt, ihre Kräfte innerhalb der einzelnen Lehrfächer auf bestimmte, ihr nahe liegende Gebiete zu konzentrieren. Diese Forderung ist durchaus die gleiche, die wir im vorigen Kapitel für die höheren Klassen der Knabenschule gestellt haben, und sie ist hier wie dort nicht durch künstliche Verschiebungen und Kombinationen im Lehrplan, sondern durch die Methode des Unterrichts und die Behandlung der Schüler, nicht auf organisatorischem, sondern auf pädagogischem Wege zu erfüllen. Wo das geschieht, da darf man die Bewegungsfreiheit auch über das Gebiet des einzelnen Faches hinaus ausdehnen und der Schülerin eine gewisse Konzentration in der Auswahl und Gruppierung der Gebiete ermöglichen, denen sie ihr Interesse und ihre Kräfte im besonderen Maße zuwenden will.

Die Idee der Bewegungsfreiheit ist ihrem allgemeinen

---

[1]) Margarete Treuge in der eben angeführten Schrift S. 12/13.

Sinne nach der Neuordnung keineswegs fremd, ja man könnte eher das Bedenken erheben, daß diese ihr zu viel Raum gibt oder genauer gesagt, sie zu einseitig durch Freiheit in der Auswahl der Lehrfächer zu verwirklichen sucht. Hierauf nämlich beruht die Idee der Frauenschule, der Fortbildungsanstalt, welche, aus wahlfreien Kursen bestehend, auf das Lyzeum aufgesetzt ist; um, wie es in den „Bestimmungen" (S. 13) heißt, „dem Bildungsbedürfnis der heranwachsenden Mädchen nach ihrer Wahl und Neigung, entgegenzukommen und ihrem inneren Leben einen würdigen Inhalt zu geben, und um ihnen zugleich Mittel und Wege zu zeigen, wie sie als Frauen den Ansprüchen unserer Zeit entsprechen können." Zu diesem Zweck soll mit der Frauenschule, statt der Fülle der jetzt vorhandenen mannigfaltigen Einzelkurse und Vorlesungen, die alle mehr von persönlichem Zufall und lokalen Verhältnissen bestimmt sind, eine einheitliche Anstalt geschaffen werden, welche, auf dem Prinzip der Wahlfreiheit fußend, möglichst allen individuellen Wünschen und Anlagen Rechnung trägt, aber gleichwohl die Gesamtheit ihrer Schülerinnen auf das gleiche Niveau hebt. Gewiß ein vortrefflicher Gedanke! Aber freilich die Ausführung auf dem Papier sowohl wie in der Praxis zeigt ein Bild, das vorläufig noch recht weit davon entfernt ist, ihn seiner innerlichen Absicht nach zu verwirklichen: es ist vielmehr ein verwirrendes Vielerlei von praktischen und theoretischen Fächern und Kursen, denen jede eigentliche Organisation fehlt, und es ist einstweilen nicht abzusehen, was durch die neue Einrichtung tatsächlich gegen früher gebessert ist.

Daß die Symptome äußeren Mißerfolges, die bis jetzt hervorgetreten sind, der Mangel an Schülerinnen, die Tatsache, daß die meisten Direktoren der großen Vollanstalten die Frauenschule als ihr Schmerzenskind betrachten, in diesem Mangel einheitlicher Organisation begründet sind, wird man freilich nur teilweise annehmen können. Denn eben ein solcher Mangel entspricht nur zu sehr dem Herkömmlichen,

und die wenigsten Eltern werden in der kurzen Zeit, wo die Neuordnung besteht, überhaupt zu einem Werturteil gelangt sein. Die Ursache liegt vielmehr tiefer. Sie ist sozialer Natur und hängt mit dem letzten Grunde der ganzen Reformbewegung innerlich zusammen. In der schon oben angeführten Schrift des Zentralvereins, bezeichnet sie Gertrud Bäumer (S. 18) mit treffenden Worten: „In den Kreisen der Bevölkerung, in denen die Töchter nicht auf eine Berufswahl angewiesen sind, ist es nicht leicht, für die Notwendigkeit einer verlängerten Schulbildung der Mädchen Verständnis zu erwecken. — Die nicht vermögenden Kreise unserer gebildeten Mittelschichten sind aber darauf angewiesen, ihre Töchter für die Eventualität eines späteren Berufes auszurüsten und infolgedessen wenig geneigt, von einer Bildungsgelegenheit Gebrauch zu machen, die solche Berufsvorbildung der Natur der Sache nach nicht bieten kann und darf.“ Jene erstgenannten Kreise können bei der Neuorganisation überhaupt nicht in Betracht gezogen werden: die kleine Minorität der glücklich Besitzenden mag für sich selber sorgen. In den bürgerlichen Ständen aber (die der höheren Beamten mit eingeschlossen) wird und soll das Streben herrschen, ihren Töchtern mit der Erweiterung der Schulbildung auch eine Vermehrung ihrer praktischen Aussichten zu verschaffen und ihnen die Befähigung zu einer Berufstätigkeit mit ins Leben zu geben, selbst wenn sie ihrer zunächst nicht bedürfen sollten. Will man das etwa Mangel an Idealismus nennen? Das wäre grundfalsch. Man muß vielmehr behaupten, daß nur diejenige Schule ihre Aufgabe in vollem Umfang erfüllt, die imstande ist, praktische Ziele und ideelle Gesichtspunkte, Berufsvorbereitung und allgemein menschliche Bildung zu verbinden. Gewiß, verständlich und gerechtfertigt ist der Wunsch, dem üblen Einfluß, den das Berechtigungswesen auf den Lehrbetrieb unserer Knabenschulen gehabt hat, vorzubeugen und zu diesem Zweck eine Anstalt zu schaffen, die sich völlig frei von allen Rücksichten auf bestimmte Berufe oder Berechtigungen bewegen und entwickeln

könnte. Aber es zeigt sich, daß das auf dem Wege der Luxusschule nicht möglich ist.

Schon die Angliederung an die Lehrerinnenseminare, die Vereinigung mit diesen zu „Oberlyzeen", welche die Neuordnung verfügt, weist auf einen anderen Weg hin. Die Ausbildung zu Kindergärtnerinnen, zu Haushaltungslehrerinnen und ähnlichen Berufen, welche die Frauenschulen vielfach mit übernehmen, zeigt deutlich, daß diese letztere in ihrer natürlichen Entwicklung zur Fachschule hindrängen, und die Aufgabe kann nur sein, diese Fachschulen so zu gestalten, daß sie zugleich allgemein bildend wirken und ihre Schülerinnen nach der menschlichen und intellektuellen Seite wohl ausgerüstet ins Leben entlassen[1]).

In diesem Sinne haben ja auch die verschiedenen Arten der höheren Knabenschule die Doppelaufgabe, ihre Schüler zum Universitätsstudium vorzubereiten, aber gleichzeitig eine höhere allgemeine Bildung zu übermitteln. Ihnen, insbesondere den sogenannten „Reformschulen" schließen sich die Studienanstalten der Mädchen, welche die Neuordnung ins Leben gerufen hat, auf das engste an, nicht nur in dieser allgemeinen Tendenz, sondern auch in den Einzelheiten der Organisation. Zu eng vielleicht, denn mit den Vorzügen haben sie auch getreulich einen großen Teil der Mängel mit übernommen. Schade, daß die Führerinnen der Bewegung und die Begründer der neuen Zustände nicht lieber neue Wege gegangen und die Schwächen, welche unserem Knabenunterricht anhaften, durch Besseres zu ersetzen versucht haben! Waren sie doch nicht wie jener mit den Fesseln einer langjährigen Tradition belastet, nicht durch die praktischen und theoretischen Rücksichten der Kontinuität behindert, die jeden entscheidenden Fortschritt erschweren. Hätten sie diesen Vorteil benutzt, so hätten sie vielleicht in wichtigen Punkten für die Knabenschulen vorbildlich werden und auf sie zurückwirken können. Nur in einzelnen Punkten ist das angebahnt, so z. B. in den

---

[1]) Vgl. Gertrud Bäumer a. a. O. S. 18—21.

Bestimmungen über die philosophische Propädeutik (siehe oben S. 340 A., 374 A.). Aber es wäre möglich gewesen, viel weiter zu gehen. Das gilt besonders für die scharfe Trennung der drei überlieferten Schularten, die auch hier festgehalten oder erneuert ist, nicht zum Vorteil freierer Beweglichkeit und individueller Gestaltung. Und wenn, wie es scheint, bis jetzt das Realgymnasium von den Kommunen und Schülerinnen bevorzugt wird, diejenige Schulform, also die am wenigsten geschlossene Eigenart zeigt, aber auch die Gefahr der Zersplitterung der Kräfte und Interessen am ehesten mit sich bringt, so beweist das nur aufs neue, daß keine der überlieferten Schulformen den Bedürfnissen unserer modernen Bildung genügt. Vom taktischen Gesichtspunkt aus ist es freilich verständlich, wenn die Frauen den engsten Anschluß an die überlieferte Knabenbildung suchen, in der Furcht, daß jede wesentliche Abweichung dem hergebrachten Vorurteil gegen die Mädchenschule neue Nahrung geben und ihren Zöglingen den Zutritt zu der Hochschule erschweren würde. So darf man schon froh sein, daß wenigstens die Idee des gemeinsamen Unterbaus und damit der Zusammenhang der Gesamtbildung durch die Mädchenschulreform gestärkt worden ist, und wir wollen hoffen, daß der Wetteifer zwischen den beiden Hälften unseres höheren Schulwesens, daß gemeinsame Arbeit und übereinstimmende Erfahrungen dazu beitragen werden, den wünschenswerten Fortschritt für das Ganze zu fördern. —

Den drei Arten der Studienanstalt ist nun das Lehrerinnenseminar des Oberlyzeums zur Seite oder wenn man lieber will gegenübergestellt. Es bildet die „höhere Lehrerin“ aus, der eine eigenartige Mittelstellung zwischen der Volksschullehrerin und der akademischen Oberlehrerin zufällt. Am deutlichsten kommt die Bewertung dieser Anstalt darin zum Ausdruck, daß durch einen nachträglichen Ministerialerlaß[1]) den Abiturientinnen des Oberlyzeums die Berechtigung zu-

[1]) Vom 3. April 1909.

teil geworden ist, nach zweijähriger Lehrtätigkeit die Universität zu beziehen und nach absolviertem Studium die Oberlehrerinnenprüfung abzulegen. Dieser Erlaß ist — wenn man von den Lehrerinnen absieht, denen er unmittelbar zugute kommt — so ziemlich einstimmig abgelehnt worden, von den Führerinnen der Frauenbewegung ebenso entschieden wie von den Universitätsdozenten. Nicht mit Recht, wie man unbefangenerweise urteilen muß[1]).

Die elfjährige (im ganzen vierzehnjährige) Vorbildung, welche die Abiturientinnen des Oberlyzeums empfangen haben, ist in der Tat der 10 jährigen (13 jährigen) derer, die aus der Studienanstalt hervorgehen, im wesentlichen gleichwertig. Die Lehrziele und Pensen der Seminarklassen sind fast in allen Fächern dieselben wie die der oberrealschulmäßigen Studienanstalten[2]). Nur in Mathematik und Physik bleiben die Anforderungen hinter denen der Oberrealschule zurück und sind im wesentlichen die gleichen wie auf dem humanistischen Gymnasium. Aber dieses Minder wird durch ein erhebliches Mehr an philosophisch-pädagogischer Bildung ausgeglichen. Tatsächlich bildet der Seminarkursus des Oberlyzeum eine vierte, von den übrigen nicht wesentlich abweichende Form der höheren Lehranstalt, der es die längere Dauer ihres Kursus ermöglicht, zugleich als Fachschule zu dienen. Es ist nur das Wort Seminar, das die Fernerstehenden, besonders die Universitätskreise beirrt und ihnen die Unbefangenheit des Urteils trübt; mit Fug hat daher der Unterrichtsminister durch einen jüngsten Erlaß den Ausdruck aus der Amtssprache gestrichen. Billigerweise aber wird

[1]) Die rückwirkende Geltung freilich, die der Erlaß in Anspruch nimmt, und durch die auch denjenigen Lehrerinnen, die durch das Seminar alten Stils hindurchgegangen sind, das Recht auf das Universitätsstudium als nachträgliches Geschenk zugeworfen wird, ist sachlich nicht zu rechtfertigen Es ist wohl ein Verlegenheitsakt, der dem Mangel an Oberlehrerinnen rascher abhelfen soll, in der Tat aber nur zu geeignet ist, die akademische Lehrerin überhaupt zu diskreditieren.

[2]) Die Ausführungsbestimmungen vom 18. August 1908 heben das für jedes einzelne Fach ausdrücklich hervor.

man zugestehen müssen, daß kein sachlicher Grund vorliegt, die Abiturientinnen der Oberlyzeum vom Oberlehrerexamen und dem dazu führenden Studium auszuschließen, ja, man könnte eher fragen, warum ihnen dieses Recht erst nach zweijähriger Dienstzeit und nicht unmittelbar nach abgelegter Lehrerinnenprüfung zuteil wird?

Die Absicht des Erlasses an sich ist klar. Es soll zwischen der höheren und der wissenschaftlichen Lehrerin eine entscheidende Schranke nicht aufkommen. Jener soll der Weg, der zu dieser führt, offen bleiben. Die Schwierigkeiten, die daraus erwachsen, daß unseren männlichen Volksschullehrern der Weg zum akademischen Oberlehrer abgeschnitten ist, sind uns schon entgegengetreten (Kapitel VIII). Wer sie kennt, der wird es ohne weiteres verstehen und gerechtfertigt finden, daß die Regierung hier nicht einen neuen entsprechenden Gegensatz schaffen will.

Aber freilich eben den Volksschullehrerinnen ist damit wenig geholfen. Im Gegenteil! Die Berechtigung der höheren Lehrerin zum Studium konnte nur erkauft werden durch eine schärfere Trennung des höheren Seminars von der Bildungsanstalt für Volksschullehrerinnen. Nach der früheren Ordnung war die Grenze zwischen beiden Kategorien einigermaßen fließend und verhältnismäßig leicht zu überwinden. Indem jetzt die höhere Lehrerin näher an die wissenschaftliche herangerückt ist, ist der Abstand von der Volksschullehrerin entsprechend weiter geworden. Ja, man kann sagen: ein Stand von Volksschullehrerinnen in deutlicher Absonderung von den beiden Kategorien höherer Lehrerinnen wird durch die Neuordnung erst geschaffen.

Es ist natürlich, daß die Neuerung bei den ersteren einen gewissen Unmut gegen die bevorrechtigten Kolleginnen erregt, um so begreiflicher als der Abstand der Vorbildung zwischen Volksschullehrerinnen und höheren Lehrerinnen nicht der gleiche ist, wie der zwischen Volksschullehrern und akademischen Oberlehrern, sondern nur etwa die Hälfte der Spannung dieses letzteren umfaßt[1]).

[1]) Daher hat denn auch bekanntlich der Landesverein preußi-

Aber ob eine solche Schöpfung gerechtfertigt und lebensfähig ist, darüber entscheiden schließlich nicht Wünsche und Stimmungen, selbst wenn sie noch so menschlich begreiflich sind, sondern Bedürfnis und Erfahrung. Zweifellos rechnet die Regierung darauf, daß sich der Stand der Volksschullehrerinnen aus weiteren Kreisen der Bevölkerung rekrutieren wird, als es bisher im allgemeinen der Fall war, und als es bei den höheren Lehrerinnen auch in Zukunft der Fall sein wird. Töchter des Volkes sollen die Kinder des Volkes unterrichten, nicht ausschließlich oder vorwiegend Vertreterinnen der höheren Stände, ebenso wie unsere Volksschullehrer Söhne des Volkes sind und deshalb die Lebensverhältnisse des Volkes und die Bedürfnisse seiner Kinder besser und unmittelbarer verstehen. Ob der Gedanke sich durchführen läßt, ob ihm das Verständnis und die wirtschaftlichen Verhältnisse der beteiligten Volkskreise entgegenkommen werden, kann erst die Erfahrung lehren. Aber wer es weiß und würdigt, was der Volksschullehrerstand unserer Nation geleistet hat, der wird den Gedanken mindestens nicht von vornherein abweisen, ja er wird vielmehr im Interesse unseres Volksganzen wünschen müssen, daß er sich durchführbar erzeige.

Aber freilich werden wir der Volksschullehrerin, wie sie im übrigen die Lebens- und Standesbedingungen ihrer männlichen Kollegen teilt, auch die gleichen Ansprüche auf weitere Bildung und höhere Laufbahn zubilligen müssen, die jene mit Recht erheben. Diese Laufbahn, aufsteigend bis zum Seminardirektor, steht ihnen (nach der ministeriellen Verfügung vom 11. Januar 1911) schon jetzt offen, aber auch hier fehlt es wie bei den Männern an einer geregelten Fortbildung, die den weiterstrebenden Lehrerinnen dilettantisches Suchen

scher Volksschullehrerinnen sich vor einiger Zeit mit einer Denkschrift an den Kultusminister gewandt, die darauf abzielt, den Unterschied zwischen den beiden Seminaren aufzuheben und „für alle Elementarlehrerinnen der Volks-, Mittel- und höheren Schule“ ein einheitliches Seminar zu begründen.

und autodidaktische Unsicherheit erspart, die sie befähigt, fest umschriebene, sachgemäße Anforderungen zu erfüllen und ihnen, soweit sie im öffentlichen Dienst stehen, damit zugleich ein gewisses, wenn auch nur moralisches Anrecht auf die entsprechende Beförderung verleiht. Auch hier wird die überflüssige Häufung von Prüfungen zu vermeiden sein. Mittelschul- und Rektoratsprüfung müssen durch ein zweckentsprechendes Examen wissenschaftlichen Charakters ersetzt werden, durch welches die höhere Laufbahn von der Mittelschullehrerin bis zur Seminardirektorin und vielleicht noch darüber hinaus — denn warum sollte die weibliche Kreisschulinspektorin auf die Dauer undenkbar sein? — eröffnet wird. Wie sich die fortschreitende Entwicklung zu diesem Ziele auch gestalten wird, es ist eine Forderung der Gerechtigkeit, daß auch die Volksschullehrerinnen Anteil an derselben erhalten, und daß auch ihnen die gebührende Entschädigung dafür zuteil wird, daß ihnen die Laufbahn der akademischen Lehrerin verschlossen bleibt.

Diese Betrachtungen führen uns auf einen letzten Punkt, den wir in unserem Zusammenhang nicht übergehen dürfen. Überschauen wir unser öffentliches Schulwesen im Ganzen, so wird man finden, daß der Anteil der Frauen als Lehrerinnen in Deutschland geringer ist als bei den meisten anderen Kulturvölkern, und was mehr sagen will, als es sachlich nützlich ist [1]). Es soll hier nur kurz darauf hingewiesen werden, daß man sie während der ersten drei bis vier Schul-

[1]) Amerikanischen Verhältnissen soll freilich auch hier nicht das Wort geredet werden. Nach Wheeler (a. a. O. S. 237) betrug der Prozentsatz der männlichen Lehrer in allen Schulen des Landes zusammen im Jahre 1907 20%, in den Mittelschulen (High schools) ist er seit 1900 einigermaßen gestiegen und von 43 auf 47% gelangt. Selbstverständlich ist dieses Verhältnis unvorteilhaft und beruht noch weniger als die Koedukation auf prinzipiellen Gründen. Es wird auch drüben als ein Notstand angesehen, wenn Damen, öfters noch unter 30 Jahren, 15—17 jährige Jungen unterrichten. Die verhältnismäßig schlechte Bezahlung und der daraus erklärliche Mangel an männlichen Lehrkräften tragen allein die Schuld.

jahre in gemischten sowohl wie in Knabenklassen weit stärker heranziehen könnte, als das jetzt geschieht. Denn gerade die pädagogischen Gaben, welche dem Bedürfnis der ersten Schuljahre entgegenkommen, Liebe zum Kindesalter, Geduld, Sinn für das Kleine und Kleinste in der Erziehung, sind den Frauen ihrer Naturanlage nach besonders eigen. Aber auffallender ist, daß ihnen auch nach der Reform die Stellung im Mädchenschulunterricht noch nicht zuteil geworden ist, die ihnen gebührt. In den oberen Klassen der Lyzeen, in den Oberlyzeen und Studienanstalten, also auf den eigentlich wissenschaftlichen Unterrichtsstufen treten die Lehrerinnen zurück, obgleich an ihre eigene wissenschaftliche Ausbildung nicht geringere Ansprüche gemacht werden als an die der Männer. Zunächst und solange eine ausreichende Zahl von akademischen Lehrerinnen nicht vorhanden ist, fordert freilich die praktische Notwendigkeit, männliche Kräfte in dem gleichen, ja in weiterem Umfang heranzuziehen als früher. Allein selbst dieses in Rechnung gezogen, scheinen die Klagen darüber nicht unbegründet zu sein, daß bei der Anstellung wie bei der Unterrichtsverteilung die Lehrer immer noch bevorzugt werden, daß z. B. Oberlehrer, ohne die Fakultas zu haben, Unterricht in den oberen Klassen erteilen, den man Oberlehrerinnen mit der Fakultas versagt[1]). Indessen mit den Unebenheiten und Schwierigkeiten einer Übergangszeit darf man nicht allzu streng ins Gericht gehen. Das Wesentliche ist auch in diesem Falle das Prinzip, denn es zeichnet die weitere Entwickelung vor. Aber eben das Prinzip, das in dieser Hinsicht die amtlichen Bestimmungen aufstellen, ist, wiewohl in liberalem Geiste gehalten, nicht ausreichend. Sie verlangen an den höheren Lehranstalten eine annähernd gleiche Zahl von männlichen und weiblichen Lehrkräften. Allein es kann vom pädagogischen Stand-

---

[1]) Prof. Dr. Cauer in der oben angeführten Schrift des Zentralverbandes. S. 30.

punkt aus nicht zweifelhaft sein, daß der weibliche Einfluß in der Erziehung des Weibes der maßgebende und grundlegende sein sollte. Man braucht die Männer, die sich zum Mädchenunterricht berufen fühlen gewiß nicht prinzipiell auszuschließen; auf lange Zeit hinaus werden sie ohnehin unentbehrlich sein, und auch später können sie vielleicht der weiblichen Einwirkung einen heilsamen Zusatz verleihen. Aber nur eine Frau kann dem heranwachsenden jungen Mädchen ein Vorbild sein, nur sie kann, von vereinzelten männlichen Ausnahmen abgesehen, im höchsten Sinne erzieherisch einwirken. Die Schwärmerei des Backfischalters richtet sich freilich auf Frauen ebensowohl wie auf Männer und hängt mehr von der Persönlichkeit als vom Geschlecht ab. Aber man kann nicht behaupten, daß sie gesünder wäre, wenn sie dem anderen als wenn sie dem eigenen Geschlecht gilt. Im Gegenteil! Bei Männern ist es zumeist nur das Äußerliche der Erscheinung und des Auftretens, das die schwärmerische Begeisterung der jungen Mädchen hervorruft. Bei den Lehrerinnen kommt in weit höherem Maße die ganze Persönlichkeit zur Wirkung. Auf keinen Fall mithin darf es dahin kommen, daß die Befürchtung sich verwirklicht, der Fr. Cauer mit den Worten Ausdruck verleiht: „Die Frauen sind in Gefahr, selbst den Anteil an der Bildung ihres Geschlechts zu verlieren, der ihnen bisher unbestritten zugestanden wurde[1])".

Daß auch die Leitung der Mädchenschulen, wenigstens zum größeren Teil in den Händen der Frauen liegen sollte, kann nach dem Gesagten nicht zweifelhaft sein. Und wenn auch hier die Übergangszeit die prinzipielle Forderung nur teilweise erfüllen kann, so muß diese doch in absehbarer Zeit zu ihrem Rechte kommen. Schon jetzt sollte die Staatsbehörde, nachdem sie ja die Möglichkeit der weiblichen Leitung anerkannt hat, nicht allzu zaghaft in der Durchführung des Prinzips sein und zugreifen, wo sie Frauen findet,

---

[1]) a. a. O. S. 31.

die mit der erforderlichen wissenschaftlichen Bildung die geeignete Persönlichkeit verbinden. Daß es solche Frauen gibt, und daß ihre Zahl unter den neu geschaffenen Verhältnissen schnell anwachsen wird, ist gewiß: das beweisen die vielen Privatschulen, die unter weiblicher Leitung blühen. Das beweist auch das amerikanische Beispiel, wo mehr als ein Girls College sich unter weiblicher Präsidentschaft entwickelt hat. Hat doch sogar die zweitgrößte Stadt der Vereinigten Staaten unter allgemeinem Beifall die Leitung ihres gesamten Schulwesens in die Hände einer Frau gelegt, die sich als Pädagogin durch die ganze Union einen Namen erworben hat: Ellen Young in Chicago.

Was man gegen die Befähigung der Frauen zur Leitung von Schulen vorzubringen pflegt, gehört, soweit es nicht einfach die Äußerung eines mißleiteten Standesbewußtseins ist, ganz und gar in eine Reihe mit dem nunmehr glücklich überwundenen Vorurteil gegen ihre Befähigung zu höheren Berufen und dem akademischen Studium überhaupt. Mit aller Hochachtung vor den männlichen Gymnasialdirektoren ist es doch erlaubt zu fragen: wie viele sind unter der großen Anzahl dieser durchweg pflichttreuen, oft geschickten, zum Teil auch wissenschaftlich gut fundierten Beamten, von denen man sagen kann, daß sie ihre Aufgabe im großen erfassen und über ihre Tagesarbeit und die laufenden Verwaltungsgeschäfte hinaus einen weiten und freien Blick, ein lebendiges Interesse, ein selbständiges Urteil für die allgemeinen Fragen der Volkserziehung besitzen und zugleich die Fähigkeit, das, was sie im großen sehen, im kleinen und einzelnen zu betätigen? Wie viele, die sich selbst von Eitelkeit und kleinlicher Empfindlichkeit völlig freisprechen dürfen? Ist ihre Zahl wirklich so groß, daß man hoffen könnte, über die Knabenanstalten hinaus auch die Mädchenschulen mit Männern solcher Art zu besetzen? Ist es gewiß, daß der Frauen, die diese Höhe erreichen, so wenige sind, daß man ihrem Geschlecht die Fähigkeit dazu überhaupt absprechen darf? Man braucht ja die Männer ebensowenig von der

Leitung wie vom Unterricht der Mädchenschule ein für allemal auszuschließen. Aber was gerechter und verständiger Weise gefordert werden muß, ist zum mindesten, daß die Persönlichkeit und nicht das Geschlecht maßgebend sein soll — nein mehr als das! Es muß zugestanden werden, daß, wenn auch in der Zeit des Übergangs den Männern die Führung, die zugleich eine Einführung in die neue Arbeitsweise bedeutet, zufällt, auf die Dauer die Frauen den ersten Anspruch darauf haben, die Bildungsarbeit für ihresgleichen durchzuführen und zu leiten.

Vierzehntes Kapitel.

Die Pädagogik auf der Hochschule.

Ist der Umkreis der Aufgaben, welche die Pädagogik vorzeichnet, mit der höheren Schule abgeschlossen, oder setzt sich die Kunst der Erziehung auf der Hochschule fort, und gibt es auch für diese eine Theorie, mithin eine Hochschulpädagogik?

Im allgemeinen und höchsten Sinne des Wortes sicherlich. Wie die geistige Entwicklung des jungen Menschen während seiner Studienjahre weiter geht, so üben die Lehrer, die er hört und unter deren Leitung er arbeitet, nicht minder wie die Aufgaben und Stoffe, mit denen er sich beschäftigt, erzieherischen Einfluß auf ihn aus, sollen ihn wenigstens ausüben, und in dieser Hinsicht erscheint die Universität nur als Steigerung und Fortsetzung des Gymnasiums. Andererseits freilich hat sich in den letzten Jahren die Überzeugung immer allgemeiner durchgesetzt, daß schon der Gymnasialunterricht seine Zöglinge allmählich selbständiger und freier ihren Aufgaben gegenüberstellen, daß die Abhängigkeit des Knaben einer, wenn auch begrenzten Freiheit für den Jüngling Raum machen soll. Die Erziehung soll schon hier zur Selbsterziehung überführen. Diese aber ist es nun zweifellos, welche die Studienjahre auf der Hochschule beherrschen und regeln muß. Das ist der eigentliche Sinn des Wortes akademische Freiheit, der so oft gebraucht und gemißbraucht wird. Das liegt im Wesen und in der Einrichtung unserer Universitäten, im Gegensatz zu den englischen und zu den amerikanischen Colleges; es liegt aber auch allgemein im Gefühl und Instinkt der heranwachsenden Jugend. Mag

im Korporationsleben unserer Studenten noch so vieles verkehrt und verfehlt sein: dem Prinzip nach spricht sich darin nicht sowohl ein Drang nach ungezügelter Freiheit als der Wille zu gemeinsamer Selbsterziehung aus. Seine Bildung selbständig zu vollenden, ist das bewußte Ziel jedes einzelnen ehrlich strebenden Studenten. Somit aber ergibt sich, daß die erzieherische Aufgabe des Hochschuldozenten doch von Grund aus anderer Art ist wie die des Oberlehrers. An Stelle der unmittelbar eingreifenden Autorität tritt das mittelbar wirkende Vorbild, wie an Stelle der Schulaufgaben und ihrer gewöhnenden Zucht die freie Arbeit an selbstgewählten Problemen und für selbstgewählte Ziele treten soll. Ja, selbst jene vorbildliche Einwirkung wird sich zumeist nicht wesentlich über das intellektuelle Gebiet, das Feld der gemeinsamen Arbeit, hinaus erstrecken. Der Universitätslehrer findet bei seinen Schülern im allgemeinen weder die unbegrenzte Biegsamkeit des Gefühls- und Willenslebens vor, die einem jüngeren Lebensalter eignet, — am ersten noch bei den weiblichen Studenten — noch hat er mehr als ausnahmsweise Gelegenheit, unmittelbar darauf einzuwirken. Beziehungen, die den ganzen Menschen ergreifen, können sich hier nur ausnahmsweise und jedenfalls noch weit seltener als auf dem Gymnasium bilden.

Ist dem nun aber so, hat es dann Sinn und Fug, eine Hochschulpädagogik zu fordern und zu behaupten, daß eine solche ein notwendiger und integrierender Teil der praktischen Pädagogik überhaupt sei? Und doch ist seit etwa zehn Jahren eine Bewegung hervorgetreten, und sie hat in der allerjüngsten Zeit unleugbar an Ausbreitung gewonnen, welche diesen Gedanken nicht ohne Ernst und Sachlichkeit vertritt. Wir werden also zum mindesten zu fragen haben, ob nicht etwas Berechtigtes in dieser Forderung steckt. In der Tat kann man besonders H. Schmidkunz das Verdienst nicht absprechen, in jahrelang fortgesetzter Bemühung auf die Mängel unseres Hochschulunterrichts hingewiesen und ihre Beseitigung gefordert zu haben, unabgeschreckt durch die Gleichgültigkeit,

der er nicht nur bei den akademischen Lehrern, sondern auch bei den Studenten begegnete. Und noch weniger wird man Männern wie von Liszt und Bernheim, die sich zu ihm gesellt haben, abstreiten wollen, daß sie zur Förderung und Hebung des Lehrbetriebs in ihren Unterrichtsfächern ganz erheblich beigetragen haben [1]). Gewiß ist im Lehrbetrieb unserer Universitäten vieles einer Verbesserung bedürftig, die nur aus gemeinsamer Arbeit, aus der Diskussion der Mängel und der Besserungsvorschläge hervorgehen kann. Allein die Idee der Hochschulpädagogik, wie sie von Schmidkunz geprägt ist und nunmehr von der „Gesellschaft für Hochschulpädagogik" in einer eigenen Zeitschrift vertreten wird, hat gleichwohl ihre Bedenken; ja, es haftet ihr etwas Verkehrtes und Schiefes in mehr als einer Hinsicht an.

Zunächst schon der Name: es handelt sich im wesentlichen nicht um Pädagogik, sondern vielmehr um Didaktik. Zwar werden in Schmidkunz' Buch und in seiner Zeitschrift auch Fragen der physischen und der Charakterbildung erörtert, aber sie treten durchaus zurück hinter denen der Unterrichtsgestaltung[2]). Hochschuldidaktik also sollte es heißen, weniger hochtönend, aber beträchtlich bestimmter und faßbarer als das jetzt gewählte Losungswort. Die Verwechslung ist sehr allgemein verbreitet und hat der pädagogischen Wissenschaft nur allzu oft Eintrag getan. In diesem Fall allerdings trifft sie mehr das Wort als die Sache: weisen wir sie zurück, so

---

[1]) Auf juristischer Seite gehört auch der Bonner E. Zitelmann hierher: „Die Vorbildung der Juristen" 1909.

[2]) Wie wenig Schmidkunz über die akademische Erziehung außerhalb des Unterrichts zu sagen hat, zeigt sein Hauptwerk, die „Einleitung in die akademischen Pädagogik" (Halle 1907) sowohl in der Gesamtanlage wie besonders im Schlußkapitel, wo diese Gesichtspunkte zur Sprache kommen. Übrigens gibt der Verf. selbst zu, daß „der Unterricht mindestens quantitativ die größte Aufmerksamkeit verlangt und auch tatsächlich in weitaus überwiegender Weise findet."

bedeutet das eine Einschränkung, nicht eine Widerlegung der erhobenen Forderung.

Nun aber zeigen sich auch schwerwiegende sachliche Bedenken. Schmidkunz will auf eine systematische Behandlung der Hochschulpädagogik hinaus. Er verlangt eine teils geschichtlich, teils begrifflich begründete Theorie und einen gestaltenden Einfluß derselben auf die Praxis[1]). Die geforderte archivarische Sammlung und methodische Behandlung des vorhandenen Materials wird man ihm ohne weiteres zugestehen. Aber sie bedeutet keine reformatorische Veränderung, sondern nur eine Bereicherung der Geschichte des gelehrten Unterrichts, wie sie als Disziplin längst besteht. Dagegen kann man über die Möglichkeit und den Wert einer systematischen Unterrichtslehre überhaupt verschiedener Meinung sein: Herbart sah in ihr das Hauptstück der Pädagogik, Schleiermacher verwarf sie so gut wie ganz und wollte überall den einzelnen Lehrgebieten und Methoden zu ihrem Recht verhelfen. So viel aber wird man von jedem Standpunkt aus zugeben müssen, daß eine systematische Festlegung der Unterrichtsweise und der Stoffgebiete nur für die elementaren Stufen tatsächlich durchführbar ist. Je höher hinauf, desto mehr Freiheit für die praktische Gestaltung des Unterrichts wird man dem Lehrer

---

[1]) Sein eben genanntes Buch ist ganz und gar auf das systematisch Theoretische gestellt. Es erweckt den Eindruck, als ob es nicht sowohl aus praktischen Bedürfnissen und Fragen als aus der Tendenz, die pädagogische Systematik um eine neue Rubrik zu bereichern, hervorgegangen wäre; und die Lust am Abgrenzen und Definieren, die daraus spricht, steht jedenfalls nicht im richtigen Verhältnis zu der Einfachheit der Probleme. Übrigens möchte ich dieses Urteil nicht auf Schmidkunz' Bestrebungen im ganzen ausdehnen. Der Charakter des Buches geht wohl vielmehr auf die freilich mißglückte Absicht zurück, die wissenschaftliche Bedeutung der Hochschulpädagogik gelehrten Kreisen recht einleuchtend zu machen, während der Verf. in seinen kleineren Gelegenheitsschriften mit mehr Fug und Glück auf die unmittelbaren praktischen Antriebe hingewiesen hat, aus denen die Bewegung erwachsen ist.

notwendigerweise einräumen müssen: je komplizierter der Lehrstoff und je vielgestaltiger das Gesamtgebiet ist, desto mehr Spielraum braucht die Individualität des Lehrenden wie der Lernenden, um sie zu bewältigen. Zeigt sich das im Ansatz schon auf der Volksschule, tritt es in den oberen Klassen des Gymnasiums mit zwingender Deutlichkeit hervor, so gilt es in vollem Umfang für den Hochschulunterricht, der in diesem Sinne ganz und gar in der Voraussetzung individueller und sachlicher Freiheit wurzelt. Gewiß, auch hier kann und soll ein Lehrer vom anderen lernen, der jüngere vom älteren erfahrenen. Gewiß, auch hier gibt es einige allgemeine regulierende Prinzipien, die man nicht ungestraft verletzen kann. Auch der Hochschulunterricht muß vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Leichteren zum Schwierigen führen; auch hier, und hier mehr als irgendwo anders, gilt es, die Selbsttätigkeit des Schülers zu wecken, nicht ihn bloß zum passiven Aufnehmen zu veranlassen. Aber eine im einzelnen bindende Überlieferung der Lehrmethode soll und darf im Hochschulunterricht nicht angestrebt werden; sie dürfte es nicht, selbst wenn die äußere Möglichkeit dazu vorläge. Die Methode der Forschung bestimmt vielfach auch die des Unterrichts. Schon darum muß sich in noch höherem Maße als der Volksschul- oder Gymnasiallehrer der Universitätsdozent seine Methode selber bilden, wenn er lebendig und fruchtbar wirken will. Alles, was an eine Lehrerbildungsanstalt für Hochschuldozenten auch nur von weitem erinnert, wird uns hoffentlich erspart bleiben [1]). Es gibt wohl einige allgemeine Fragen der Organisation und der Methode, wie z. B. die Berechtigung der Vorlesungen und des Nachschreibens oder die Ausdehnung der Übungen, die der Diskussion bedürfen, und auf welche die Aufmerksamkeit zu lenken verdienstvoll ist. Aber

[1]) In diesem Punkte besonders stimme ich dem abweisenden Urteil bei, das Paulsen (Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium S. 282 ff.) gefällt hat. Im ganzen freilich hat Paulsen die Tendenz der Bewegung zu summarisch abgetan.

systematisch und endgültig gelöst können nicht einmal diese allgemeinsten Fragen werden: denn auch sie sind nach der Eigenart der Lehrfächer wie nach der Persönlichkeit der Lehrer verschiedener Lösung unterworfen.

Das allgemeinste und unumgänglichste Bedürfnis, das auf der Universität hervortritt und bestimmte didaktische Forderungen an den Hochschullehrer stellt, ist das des Anfängers, der in sein Wissensgebiet eingeführt werden soll. Das zeigt sich schon äußerlich: zumeist drängen sich die Studierenden geradezu in solche Vorlesungen und Übungen, die mit Recht oder Unrecht als „Einführungen" bezeichnet werden, und das ist gewiß ein gutes Zeichen: es bezeugt, daß es den jungen Leuten nicht genügt, sich Halbverstandenes äußerlich anzueignen, sondern daß sie wirklich eindringen und selbsttätig verstehen wollen. Und zweifellos ist es die Pflicht der akademischen Lehrer, dieses Bedürfnis zu befriedigen, mithin nicht nur die bereits zu wissenschaftlicher Reife gelangten älteren Studenten zu berücksichtigen, sondern durch bestimmte Veranstaltungen dem relativ unentwickelten Verstehen und Können des Anfängers entgegenzukommen und auf seinen Geisteszustand einzugehen. Kurz, auch der akademische Unterricht muß bestrebt sein, den Abstand zwischen Gymnasium und Universität zu überbrücken, wie wir das von dem Unterricht in den oberen Gymnasialklassen an seinem Teil fordern. Hier erheben sich in der Tat Schwierigkeiten mancherlei Art, und der Austausch von Erfahrungen wird die einzelnen Dozenten fördern und vor manchen Mißgriffen bewahren. Aber auch hier führen fast überall verschiedene Wege zum Ziel, und vor jeder bindenden Festlegung eines ein für allemal bestimmten Lehrgangs kann man nur dringend warnen. Nicht nur die Persönlichkeit des Lehrers fordert ihre Rechte, sondern auch die Gelegenheit und selbst der Zufall vorhandener Anlässe oder Hilfsmittel kann zur Geltung kommen. Ja, es ist durchaus wünschenswert, daß derselbe Dozent die Aufgabe nicht immer auf dieselbe Weise anfaßt, sonst erstarrt die lebendige Tätigkeit in dem

schnell sich wiederholenden Betriebe zum öden Schematismus.

Und so sieht man hier wie anderwärts deutlich das Eine, was not tut. Im letzten Grunde kommt es für die rationelle Gestaltung des Hochschulunterrichts weniger darauf an, sich über Einzelheiten zu verständigen oder gar eine Gleichförmigkeit anzustreben, die mit dem Wesen wissenschaftlicher Arbeit im Widerspruch steht, als darauf, daß die Hochschullehrer im einzelnen und die Fakultäten im ganzen von ernstlich erzieherischem Willen erfüllt sind, daß in ihnen das Bewußtsein lebendig ist, für das intellektuelle Wohl ihrer Schüler verantwortlich zu sein. Wo das der Fall ist, da bedarf ein tüchtiger Mann, der sein Fach versteht, keiner didaktischen Theorie, keiner praktischen Schulung außer derjenigen, die ihm eigene Erfahrung verschafft, um im besten Sinne pädagogisch wirken zu können.

Wo freilich ein einseitiges abstraktes Ideal von Wissenschaftlichkeit herrscht, wo die Vorstellung maßgebend ist, daß die gelehrte Arbeit als solche das allein Wertvolle sei und die lebendigen jungen Menschen nur die Werkzeuge, die gefördert werden sollen, und die eben auch nur so weit in Betracht kommen, als sie diesem Zweck dienen, wo dieser nicht erst „neuerdings erhobene vornehme Ton“ sich geltend macht, da kann sich eine erzieherische Wirksamkeit im Großen und Vollen nicht entwickeln. Wenn der gelehrte Forscher auf eine verwandte Natur beim Schüler trifft, da wird sich auch hier manche schöne Frucht ergeben. Allein die große Mehrzah der Studenten wird leer ausgehen oder doch so gut wie leer; denn es sind immer nur Ausnahmenaturen, zumal unter der Jugend, denen das reine Wissen um des Wissens willen höchstes Ideal und Lebenszweck ist. Die Behauptung, daß die Wissenschaft nur um der Wissenschaft willen da sei, steht an Wert und Furchtbarkeit genau auf dem gleichen Boden wie das vielgescholtene L'Art pour l'art. Nicht auf die Wissenschaft als solche, sondern auf die bildende und erzieherische Kraft der Wissenschaft kommt es für die Hoch-

schule wie für jede Art von Schule an. Nur weil wir in einer, wenn auch zeitlich beschränkten, aber intensiven Beschäftigung mit wissenschaftlichen Aufgaden und Problemen das tiefste und beste Bildungsmittel sehen, verlangen wir, daß jeder, der zu den führenden Ständen gehören will, diese Schulung durchmacht, und daß der Staat Millionen und Millionen für den Hochschulunterricht hergibt. Es ist eine Fiktion, daß die Universität ausschließlich oder auch nur hauptsächlich dazu da wäre, gelehrte Forscher zu bilden. Wäre das der Fall, so würde sich ihre Zuhörerschaft um neun Zehntel verringern, und man müßte diese 90 Prozent, wie es ja bei anderen Nationen zum Teil auch geschieht, Fachschulen überweisen oder ihre Ausbildung der Praxis überlassen. Die reine Wissenschaft würde vielleicht ganz gut dabei fahren, jedenfalls würde sich die Aufgabe des Universitätslehrers beträchtlich vereinfachen und ihm für forschende Gelehrtentätigkeit weit mehr Zeit lassen, als er jetzt hat. Aber mit der heutigen Organisation der deutschen Hochschule wie mit dem Umfang ihrer erzieherischen Wirksamkeit und ihrem Einfluß auf das öffentliche Leben wäre das ganz unvereinbar. Gewiß gibt es eine Anzahl bedeutender Forscher, denen das Lehramt nicht liegt, und denen das jugendbildnerische Interesse fehlt, aber es werden immer nur wenige sein. Denn die Natur hat dafür gesorgt, daß der Erkenntnisdrang mit dem Trieb, die gewonnene Erkenntnis auf Jünger und Schüler zu übertragen, zumeist vereinigt ist. Um so leichter ist es für den Staat, diese Ausnahmen, wo sie sich auf wirkliche Leistungen berufen können, von den Verpflichtungen des Lehramts zu entbinden und ihnen Zeit und Ruhe zu ungestörter Arbeit zu gewähren, etwa in der Art, wie es auf den großen englischen Universitäten geschieht. Wer aber als akademischer Lehrer wirken will, von dem müssen wir verlangen, daß er sich auch als Lehrer fühlt und nicht nur als Gelehrten und etwa noch als berühmten Vortragenden. Und hiermit ist die wichtigste Forderung der Hochschulpädagogik bereits erfüllt.

Im allgemeinen darf man sagen, daß die eben entwickelten Anschauungen für den Betrieb der theologischen und der medizinischen Fakultät tatsächlich anerkannt sind und auch in der juristischen zumeist herrschen. Dementsprechend hat sich denn hier auch ein in großen Zügen bestimmter Lehrgang entwickelt, haben sich Lehrmethoden herangebildet, die dem Bedürfnis der künftigen Beamten und Rechtsanwälte, der Ärzte und Geistlichen entsprechen; am besten und sichersten wohl bei den Medizinern, zuletzt und noch zunehmender Bereicherung und Vervollkommnung bedürftig bei den Juristen. Anders aber verhält es sich in der philosophischen Fakultät. Sie ist es, in der jene Fiktion der reinen Wissenschaftlichkeit ihren eigentlichen Sitz hat, und man hört von vielen ihrer angesehensten Mitglieder mit stolzem Nachdruck die Behauptung wiederholen, daß sie nur der Forschung dienten und mit irgendwelcher Praxis nicht die mindeste Berührung hätten noch haben sollten.

Und doch gerade sie sind es, aus deren Schoß die künftigen Erzieher des Volkes, unmittelbar die der oberen, mittelbar aber auch die der übrigen Klassen hervorgehen. Man sollte meinen, diese Erzieher zu bilden, sie auf die Höhe ihres Berufes zu führen, wäre eine Aufgabe, die sich neben, ja vor jeder anderen behaupten kann. Im Zusammenhang unserer Betrachtungen tritt sie in doppelter Bedeutung hervor: als eines der letzten Ziele und zugleich auch wieder als eine entscheidende Grundlage unseres Bildungswesens. Schon darum erscheint es notwendig auf diese Aufgabe unserer philosophischen Fakultäten noch etwas näher einzugehen.

Freilich hatten ursprünglich und noch im 18. Jahrhundert nur die drei „oberen Fakultäten“ die Aufgabe, für bestimmte Berufstätigkeit vorzubilden; und an das Studium in der „Artistenfakultät“ knüpfte sich weder das Recht der Erwerbung des Doktortitels, noch der Zutritt zu irgendeiner Beamtenlaufbahn. Vielmehr bildete sie eine Art Fortsetzung der Gelehrtenschule, trat teilweise ergänzend für

diese ein und hatte nur die Aufgabe, die allgemeine Grundlage für die besonderen Studien auszubauen. Seitdem aber Friedrich August Wolf die Vorbildung des Oberlehrers von der des Geistlichen gesondert und die Philologie statt der Theologie zu ihrer Grundlage gemacht hat, seitdem die deutschen Staaten, Preußen und Bayern voran, die neue Organisation ihres Mittelschulwesens auf diesem Prinzip begründet haben, hat sich das völlig geändert: die philosophische Fakultät dient in dem größeren Teil ihres Lehrbetriebes ebenso entschieden der Vorbildung der Oberlehrer wie die medizinische der der Ärzte[1]), und es ist heute ganz einfach ein Anachronismus, wenn manche ihrer Vertreter tun, als ginge sie diese Vorbildung als solche nichts an. Wolf selbst ist freilich nicht ohne Schuld an dieser schiefen und einseitigen Auffassung. Ihm deckte sich die Vorbildung des Gymnasiallehrers so völlig mit der philologischen Beschäftigung, daß er außer dieser keinerlei Bedürfnis anerkannte: wer das klassische Altertum kannte und verstand, dem fiel alles andere von selber zu. Insbesondere brachte er der pädagogischen Theorie eine ablehnende Geringschätzung entgegen, die wohl aus dem damaligen Stande der Wissenschaft, aber nicht aus dem Wesen der Sache erklärt oder entschuldigt werden kann, und seine Anschauung hat sich in diesem Punkt bis heute treulich fortgeerbt. Im engsten Zusammenhange mit ihr steht, beiläufig gesagt, auch die Forderung, daß der Gymnasiallehrer ein selbständig forschender Gelehrter sein müsse. Tatsächlich ist das Verhältnis des Oberlehrers zu seiner Wissenschaft kein wesentlich anderes als das des Arztes oder des Richters. Will er auf der Höhe seiner Lehrtätigkeit stehen und nicht zum bloßen Einpauker herabsinken, so wird er allerdings den Fortschritten auf dem Gebiete folgen müssen, auf dem er lehren soll, und das ist selbstverständlich ohne fortgesetzte

[1]) Selbstverständlich bezieht sich das Folgende auch nur auf diesen Teil, während z. B. die Orientalistik und die ihr verwandten Gebiete ebensowohl wie die Nationalökonomie außerhalb unserer Betrachtungen bleiben.

intensive Lektüre und Verarbeitung nicht möglich. Diesem Zweck dienen denn auch die Ferienkurse, die auf den verschiedenen Gebieten des höheren Unterrichts seit einer Reihe von Jahren sich mehr und mehr eingebürgert haben, und denen man nur das beste Gedeihen wünschen kann. Daß der Oberlehrer aber produktiv die Wissenschaft fördere, kann man unter keinem Gesichtspunkte von ihm fordern. Es wird hoffentlich immer eine Anzahl von Männern unter ihnen geben, welche Anlage und Trieb dazu fühlen, sich neben ihrer Lehrtätigkeit wissenschaftlich produktiv zu betätigen. Was aber dabei herauskommt, wenn man es von allen verlangt, das zeigt nur allzu sprechend der Durchschnitt der sogenannten „wissenschaftlichen Beilagen" zu den Programmen unserer höheren Schulen — gleichfalls ein Anachronismus, den die Macht der Gewohnheit von Geschlecht zu Geschlecht weiter schleppt. Der wesentlich philologisch orientierte und gerichtete Gymnasiallehrer gehört — wir haben es im 8. Kapitel gesehen — der Vergangenheit an, und die philosophische Fakultät sollte dem Rechnung tragen. Das bedeutet: sie sollte neben den rein theoretischen Werten und Zielen, die sie vertritt, und die ihr niemand verkümmern und beeinträchtigen will und darf, die neuen Aufgaben energischer ins Auge fassen, die ihr aus der Umgestaltung unseres Lehrwesens erwachsen. Diese aber lassen sich dahin zusammenfassen, daß eine weitergehende Berücksichtigung des Lehrerberufes, eine stärkere Betonung der pädagogischen Gesichtspunkte als bisher erforderlich ist.

Man hat in dieser Hinsicht freilich übertriebene und schiefe Forderungen gestellt und dadurch, wie das zu geschehen pflegt, auch die berechtigten diskreditiert. Man hat das schulmäßig Didaktische in den Vordergrund gerückt und verlangt, daß der Universitätslehrer neben der wissenschaftlichen Behandlung seines Faches auch die Art, es in der Schule zu lehren, erörtern solle. Ja, man ist so weit gegangen, eine solche Didaktik systematisch für alle Fächer des Gymnasial-

unterrichts zu verlangen, und man ist auf diese Weise zu der Forderung einer pädagogischen, richtiger didaktischen Fakultät gelangt, welche die philosophische in allen in Betracht kommenden Fällen ergänzen solle. Der Unterricht in einer solchen Fakultät würde vermutlich — abgesehen von dem größeren Umfang des Stoffes — mit dem Betriebe des heutigen Lehrerseminars bedenkliche Ähnlichkeit haben. Zumal wenn nun gar die Versuchsschule hinzukommt, die von verschiedenen Seiten und aus verschiedenen Gesichtspunkten gleichfalls verlangt wird. Diese und ähnliche Forderungen sind nicht nur übertrieben, sondern geradezu verfehlt und schlechtweg abzulehnen: sie entsprechen weder dem Wesen des Universitätsunterrichts noch dem wahren Wesen der Lehrerbildung. Wenn ein erfahrener Hochschullehrer in großen Zügen und unter allgemeinen Gesichtspunkten darauf hinweisen kann, welche erzieherischen Werte in dem Gebiet, das er behandelt, stecken, und in welcher Weise sie didaktisch gehoben werden können, so ist das gewiß dankenswert und kann höchst fruchtbar werden. Aber es werden hier zumeist gelegentliche Winke und Hindeutungen genügen, und selbst eine Zusammenfassung der wichtigsten Gesichtspunkte wird schwerlich viel Zeit in Anspruch nehmen. Die Einzelheiten des Lehrverfahrens gehören nicht auf die Hochschule. Soweit sie rein praktischer Natur sind, d. h. sich aus den spezifischen Verhältnissen des Schulunterrichts und seiner Abstufungen ergeben, ist eine von Schulmännern geleitete praktische Einführung ins Lehramt, wie sie die preußischen Oberlehrerseminare vermitteln oder doch vermitteln sollen, das Natürliche und Nötige. (Vgl. S. 252). Die theoretischen Gesichtspunkte aber, die aus der inneren Organisation des Lehrstoffs erwachsen, sind aus der wissenschaftlichen Behandlung zu gewinnen, wenn dieselbe nur nicht einseitig kritisch ist, sondern von umfassenden und positiven Gesichtspunkten getragen wird. Ich bekenne zum Beispiel gern, daß ich für die Methode der Dichterlektüre im deutschen wie im lateinischen

Unterricht die grundlegenden Züge Johannes Vahlens Catull- und Horaz-Interpretationen verdanke, denen ich als Student beigewohnt habe. Und doch war diese vorbildliche Behandlung antiker Poeten rein aus der Sache selbst geschöpft; es waren philosophisch-ästhetische Erklärungen, ohne jede unmittelbare Berücksichtigung des Schulbetriebs. Es kann und soll nicht die Aufgabe der Universität sein, die Methoden des Schulunterrichts zu überliefern, wohl aber soll sie die künftigen Schulmänner befähigen, dieseMethoden später selbst zu finden oder sich zu schaffen. Sie soll ihnen keinen starren Schematismus einprägen, der sie nun unveränderlich durch die Lehrtätigkeit begleitet, sondern vielmehr befruchtende Anregung und fortwirkende Belehrung geben. Das erstere Verfahren ist es, was bis vor kurzem unsere Lehrerbildungsanstalten beherrschte und so viele ihrer besten Kräfte lahm legte. Das zweite aber bedeutet die Anregung zu eigenem Nachdenken und zu eigener Kontrolle, und auf diese Selbsttätigkeit kommt es auf der höchsten Stufe alles Unterrichts gewiß am meisten an.

Auch was die angegliederte Schule betrifft, so haben die Fakultäten recht, wenn sie sich gegen dieselbe als eine Art von Fremdkörper in ihrem Organismus sträuben. Der Vergleich mit den Kliniken der Mediziner ist wenig stichhaltig. Solche Schulen bleiben naturgemäß kümmerliche Gebilde, die weit entfernt davon sind, das treue, wenn auch verkleinerte Bild eines Schulorganismus zu geben, das sie darstellen sollen; und der werdende Pädagoge wird mit dieser Einrichtung keineswegs wie der werdende Arzt der vollen Wirklichkeit gegenübergestellt. Dieses gilt in erster Reihe für die sogenannten Übungsschulen, die der Einführung in die pädagogische Praxis dienen sollen, aber es verhält sich nicht wesentlich anders mit der Versuchsschule, welche die Psychologen fordern, um, was sie auf dem Gebiete der Kinderforschung durch Experimente im Laboratorium gefunden haben, in praktischer Anwendung zu erproben. Ist doch der Psychologe ebensowenig imstande, eine ausreichende Probe auf die allgemeinen

Gesetze, die er aufstellt, an bestimmten und eigens hierzu geschaffenen Anstalten zu machen, wie es etwa der Nationalökonom sein würde. Erst die wirkliche, nicht die künstlich hergestellte Praxis, erst der Lehrer selbst kann seine Ergebnisse dauernd feststellen. Auch hindert den Forscher nichts, mit einer Anzahl Schulen in Verbindung zu treten und ihre Leiter und Lehrer zur Erprobung seiner Resultate zu veranlassen. Damit ist jedenfalls ein breiteres Feld gewonnen als durch die künstlich geschaffene Versuchsanstalt, und die Fakultäten bleiben verschont.

Kurz also, die Universität hat das Recht, alles unmittelbar zur Schulpraxis und zur schulmäßigen Didaktik Gehörige abzulehnen, sie soll und kann das Lehrer- und Oberlehrerseminar nicht ersetzen. Sie würde dadurch mit ihren wahren Aufgaben in Widerspruch kommen und ihren Zöglingen die Zeit verkümmern, die sie auf ihre theoretische Ausbildung verwenden sollen, ehe sie von der Praxis in Anspruch genommen werden[1]). Die wirkliche Aufgabe besteht darin, die theoretischen Voraussetzungen für die Lehrtätigkeit in möglichst weitem Umfang zu geben und in dieser Hinsicht alle gerechtfertigten Bedürfnisse zu befriedigen. Damit ist einerseits das fachmäßige Studium einer Anzahl besonderer Gebiete, andererseits aber auch die allgemeine pädagogische Vorbildung, soweit dieselbe theoretischer Natur ist, umfaßt.

Niemand wird leugnen, daß unsere Hochschulen dem ersten Teil dieser Aufgabe in den wesentlichen Punkten entsprechen. Sie überliefern in der Tat dem künftigen Oberlehrer in vollem Umfang das fachmäßige theoretische Wissen, auf das er in seiner späteren Lehrtätigkeit zurückgreifen, aus dem er schöpfen muß. Ja, es sind wenigstens an einzelnen Universitäten und für bestimmte Gebiete zusammenhängende und

[1]) In diesem Punkte befinde ich mich im prinzipiellen Gegensatz zu W. Rein, der (Pädagogik in systematischer Darstellung I, S. 619) die Trennung von praktischer und theoretischer Ausbildung bekämpft, wie er selbst ja denn auch beide zu vereinigen strebt.

umfassende Einrichtungen getroffen, welche diesem Zwecke dienen, wie z. B. die Organisation der mathematisch-physikalischen Studien in Göttingen beweist. Hier ist für die Einführung des Anfängers ebenso wie für die systematischen Fortschritte und die abschließende Vollendung größerer Fachkomplexe Sorge getragen. Allein andererseits läßt sich nicht verkennen, daß manche Erscheinungen des heutigen Lehrbetriebes der Aufgabe, dem Oberlehrer eine innerlich zusammenhängende theoretische Bildung zu geben, nicht günstig sind. Das zunehmende Spezialistentum, die Loslösung immer neuer Sondergebiete mit ihren sich steigernden Ansprüchen an das Einzelwissen ist in der Entwicklung der Wissenschaft nicht zu vermeiden. Aber eben dieses erfordert ein stärkeres Gegengewicht nach der allgemeinen Seite hin, um den Zusammenhang gleichwohl zu wahren. Ein solches kann nur die philosophische Betrachtungsweise geben. Sie müßte daher, wenn auch nicht die fachmäßige Forschung beherrschen, so doch für die Ausbildung des künftigen Pädagogen das innere Band zwischen den verschiedenen Fachgebieten bilden, denen er sich widmen soll. Allein immer deutlicher geht das Bestreben der Fakultäten darauf hinaus, die Philosophie ihres allgemein bedeutsamen Charakters zu entkleiden und sie als Einzelwissenschaft neben den anderen zu behandeln, ja, ihr auch hier noch den Raum mannigfach einzuengen. Es liegt mir durchaus fern, der psychologischen Forschung ihr Recht verkümmern zu wollen. Auch ist nicht zu leugnen, daß von der Psychologie aus der Zugang zum eigentlich philosophischen Denken sich ebensowohl erschließen und anbahnen kann, wie etwa von der theoretischen Physik, und wie für einen Mach dieses letztere Gebiet die Grundlage einer fruchtbaren philosophischen Anschauungsweise geworden ist, so wurzelt der umfassendste und einflußreichste deutsche Denker der Gegenwart, Wilhelm Wundt, bekanntlich in der Psychologie. Immerhin aber ist es unleugbar, daß die experimentelle Psychologie mit ihrer Laboratoriumsarbeit und ihren Maß-Methoden den Charakter einer Fachwissenschaft trägt,

und es ist kein sachlicher Grund dafür abzusehen, warum die Einrichtung psychologischer Professuren auf Kosten der philosophischen Lehrstühle geschehen ist. Noch deutlicher spricht die Ausscheidung der Philosophie aus dem philosophischen Doktorexamen, ein Widerspruch, der sich im letzten Jahrzehnt fast allerorten durchgesetzt hat, sowie der gelegentliche, glücklicherweise von der Schulbehörde abgeschlagene Versuch, sie auch aus dem Staatsexamen zu verdrängen. Der unphilosophische Geist der 60er und 70er Jahre scheint in den Fakultäten erst jetzt zur Herrschaft zu gelangen, im Widerspruch mit dem Streben nach philosophischer Erkenntnis, nach umfassender Weltanschauung, das die weitesten Kreise des Volkes ergriffen hat, im Widerspruch vor allem mit dem Bedürfnis einer vertieften Jugendbildung, wie die heutige studierende Jugend selbst es empfindet. Wenn die Universität darauf verzichtet, die innere Einheit im Organismus der Wissenschaften zu betonen, eine Einheitlichkeit der Weltanschauung von ihren verschiedenen Standpunkten und Gebieten aus wenigstens anzustreben, so ist es freilich kein Wunder, wenn auch der Lehrplan unserer höheren Schulen nur ein bunt zusammengesetztes Bild ohne innere Einheit, ohne Mittel- und Gipfelpunkt aufweist; es ist nur natürlich, wenn auch der Oberlehrer, soweit er Gelehrter ist, nichts als Spezialist sein will. Erst die Zukunft wird hier Wandel bringen: in dem neu heraufkommenden Geschlecht regen sich deutlich genug Antriebe und Bestrebungen, die der heute herrschenden Einseitigkeit entgegengesetzt sind.

Aber auch auf Einzelgebiete erstrecken sich die schädlichen Folgen dieser Einseitigkeit. Daß der deutsche Unterricht unserer höheren Schulen, trotz der Bemühungen, die ihm in den letzten Jahrzehnten von allen Seiten zugewandt sind, durchschnittlich nicht auf der wünschenswerten Höhe steht, daß immer noch vielen unserer Gymnasiasten die großen deutschen Dichter durch die Schullektüre nicht näher gebracht, sondern entfremdet und verleidet werden, ist eine Erfahrung, an der, trotz gern zugestandener Ausnahmen, im

ganzen nicht zu zweifeln ist. Und ebensowenig ist der Zusammenhang zu verkennen, in dem dieser Schaden unseres Gymnasialunterrichts mit der Behandlung steht, die auf unseren Universitäten die deutsche Literatur, besonders die neuere, beherrscht. Dieser Betrieb ist allzu einseitig philologisch und literarhistorisch. In das sachlich ästhetische Verständnis der Dichtungen, in die Kunst der Interpretation, wie die klassische Philologie sie vor hundert Jahren durch ihre größten Vertreter ausgebildet hat, werden unsere Germanisten auf den allermeisten Universitäten überhaupt nicht eingeführt. Jedenfalls nicht, soweit die neuere und besonders die klassische Dichtung in Betracht kommt. Es handelt sich nicht etwa um Lehrproben für den deutschen Unterricht. Wer als Student Goethische und Schillersche Dichtungen wissenschaftlich und kunstmäßig verstehen und erklären gelernt hat, dem darf man die notwendige Vereinfachung der Methode für die Praxis des Unterrichts schon überlassen. Wenn aber unsere künftigen Lehrer des Deutschen niemals eine solche Erklärung zu hören bekommen, ja, wenn ihnen die Gesichtspunkte einer kunstmäßigen Erklärung überhaupt fernbleiben, weil dieselben durch die an sich berechtigten, aber einseitigen Ziele biographisch-historischer Forschung völlig verdrängt sind, woher sollen sie dann die Fähigkeit zu einer fruchtbaren, leben- und verständnisschaffenden Behandlung schöpfen? Diese Einseitigkeit des literarhistorischen Betriebes, das Fehlen einer Kunstlehre auf dem Gebiete der deutschen Dichtung, ja, der Dichtung überhaupt, ist nicht nur unter pädagogischen Gesichtspunkten zu beklagen, sondern auch in rein wissenschaftlicher Hinsicht ein schwerer Mangel, und sie hängt aufs engste mit dem Mangel an philosophischem Geist und Blick zusammen, ohne den das Verständnis unserer Literatur, die selbst in ihren Hauptepochen aufs tiefste philosophisch bewegt war, niemals in vollem Umfang möglich sein wird[1]).

---

[1]) Mit Recht vermißt v. d. Leyen (Deutsche Universität und

Diese Beispiele zeigen, daß die Mängel in der Vorbildung der Oberlehrer auf Einseitigkeiten oder Lücken der Universitätswissenschaften selber beruhen. Gilt das nun schon für die philosophische Seite dieser Vorbildung, so tritt es vollends hervor, wenn wir fragen, was unsere Universitäten für die Ausbildung des pädagogischen Geistes, des erzieherischen Denkens unserer künftigen Oberlehrer tun. Ich wiederhole noch einmal: um Geist und Denken, um theoretisches Wissen als Grundlage eines solchen handelt es sich, nicht etwa um Ausbildung zur praktischen Tätigkeit auch nur im Ansatz. Aber gerade hier versagt der Unterricht auf unserer heutigen Hochschule, von einigen wenigen rühmlichen Ausnahmen abgesehen, völlig. Und was das Befremdliche ist: es zeigt sich fast nirgends in unseren Fakultäten ein Gefühl für diesen Mangel oder das Streben ihn auszugleichen. Ist es verständlich oder gar berechtigt, wenn die Universitätswissenschaft und der Hochschulunterricht an der Gesamtorganisation des öffentlichen Erziehungswesens vorübergehen, als ob sie nicht wie Gesetzgebung, Politik und wirtschaftliche Zustände ein Gegenstand öffentlichen Interesses und zugleich wissenschaftlichen Denkens wäre? Ist es zu rechtfertigen, wenn die Hochschule den künftigen Oberlehrer ins Lehramt entläßt, ohne ihn in dieser Hinsicht wissenschaftlich d. h. geschichtlich und philosophisch orientiert zu haben? Sollte diese Aufgabe nicht mit derselben inneren Notwendigkeit in ihre Kreise gehören wie die geschichtliche und philosophische Rechts-

Deutsche Zukunft, Jena 1906, S. 62) Universitätslehrer, wie sie „früher von philosophischer und kulturgeschichtlicher Bildung erfüllt, Literatur schilderten: Friedrich Vischer, Hermann Hettner" usw. Das kleine Buch hat meines Erachtens zu Unrecht Empfindlichkeiten erweckt; es hätte lieber, wie es seine Absicht war, zur Selbstbesinnung anregen sollen. Denn es weist, wenn auch etwas temperamentvoll, so doch mit sachlichem Recht auf die Grundmängel unseres Lehrbetriebes hin: das zunehmende Spezialistentum und seine Folge, die Vernachlässigung oder doch Unterschätzung der Aufgabe, die jungen Geister im Sinne des Humanitätsideals zu bilden und für den Lehrerberuf vorzubereiten.

betrachtung, wie historische und systematische Nationalökonomie? Daß man an unseren Universitäten in der Musikgeschichte oder der chinesischen Literatur Doktor werden kann, aber nicht in der Pädagogik, daß es für jedes engste Spezialgebiet der Sprachwissenschaft Professuren gibt, aber nicht für die Pädagogik, ist eine Tatsache, die unser Bildungswesen im Ausland auf die Dauer geradezu diskreditieren muß. Wird ja doch auch bei uns die Forderung nach pädagogischen Professuren in den interessierten Fachkreisen immer lauter erhoben, nur daß sie an dem Vorurteil der Fakultäten und der Gleichgültigkeit der Regierungen abgleitet[1]).

Die Folgen, die dieser Mangel für die praktische Gestaltung unseres Schulwesens hat, sind in mehr als einer Hinsicht aufs nachteiligste zu erkennen. Zunächst können wir uns der Tatsache nicht verschließen, daß den meisten unserer Oberlehrer eine eigentlich pädagogische Bildung im höheren Sinne des Wortes fehlt. Es klingt hart, aber es ist so, und nicht bei ihnen liegt die Schuld, daß es so ist. Denn wo im Laufe

---

[1]) Es darf übrigens nicht unerwähnt bleiben, daß die reichsdeutschen Universitäten in dieser Hinsicht hinter Österreich rückständig sind, am meisten die preußischen. Leipzig, bisher die einzige reichsdeutsche Universität, die ein Ordinariat für Pädagogik besaß, hat allerdings bedauerlicherweise vor kurzem einen Schritt rückwärts getan, indem sie dasselbe in ein Extraordinat verwandelte. Ein solches Extraordinariat besitzt jetzt auch Tübingen. In Bayern dagegen zeigt sich ein erfreuliches Streben danach, ganze Arbeit zu tun. So ist vor kurzem A. Rehm, ordentl. Professor in München, in einem vor der dortigen Ortsgruppe des Hochschullehrertages gehaltenen Vortrag: „Die Frage der Professuren an den bayrischen Hochschulen" (München 1910) für die Errichtung von pädagogischen Lehrstühlen eingetreten. Den an die Spitze dieses Vortrages gestellten Thesen stimme ich ebenso wie Rehms weiteren Ausführungen in allen wesentlichen Punkten zu. — Angefügt sei hier der Hinweis darauf, daß auch W. Münch in der Internationalen Wochenschrift 1908 (Januar) wie schon früher in einem Vortrag auf dem Hamburger Philologentag 1905 vom wissenschaftlich theoretischen Gesichtspunkte aus die gleiche Forderung erhoben hat.

ihrer Bildungsjahre tritt ihnen die pädagogische Theorie im ganzen Umfang ihrer wissenschaftlichen und praktischen Bedeutung entgegen? Wo wird ihnen die Aufgabe gestellt, sich mit den großen Problemen der Erziehung, mit den herrschenden Fragen der Organisation des Bildungswesens durch innere Arbeit und ernsthaftes Nachdenken auseinanderzusetzen? Auf der Hochschule erhalten sie nirgends den Anstoß dazu, mit Ausnahme der verschwindend wenigen Orte, wo ein wirklich pädagogischer Denker wie P. Natorp oder ein systematischer Kenner des Erziehungswesens wie W. Rein ihre Wirksamkeit entfalten. Ja, an wie vielen Universitäten haben sie auch nur Gelegenheit, eine gründlich durchgearbeitete, von umfassenden Gesichtspunkten getragene Geschichte der Pädogogik zu hören? Das Gymnasialseminar aber, wie es seit 1890 in Preußen und anderen deutschen Staaten besteht, ist — wie wir schon oben (vgl. S. 251 ff.) des näheren gesehen haben — seiner Bestimmung und Anlage nach wesentlich eine Einführung in die Praxis. Auch in den theoretischen Besprechungen, die dort stattfinden, können zumeist nur didaktische Fragen behandelt und methodische Anweisungen gegeben werden. Die Seminarleiter sind praktische Schulmänner, und die meisten entbehren selbst jeder umfassenderen theoretisch-pädagogischen Bildung. Aber auch die wenigen, die eine solche besitzen, haben unter dem Andrang der praktischen Bedürfnisse keine Zeit, dem jungen Anfänger im Lehramt jenen allgemeinen Überblick über das Ganze, jenen Einblick in die tieferen Probleme des Erziehungswesens zu geben, die ihm zu eröffnen Sache der theoretischen Vorbildung gewesen wäre. Die unmittelbare Praxis des Unterrichts braucht darunter nicht zu leiden, aber ein würdiger Zustand ist es denn doch nicht, wenn man dem Oberlehrer durchschnittlich keine Übersicht über das große Ganze, von der seine eigene Tätigkeit einen Teil bildet, kein geschichtlich und sachlich begründetes Urteil über die allgemeinen Fragen der Bildungsorganisation zutrauen kann. Und auch praktisch macht sich die Folge jenes Mangels oft in einer gewissen Enge und Starrheit fühlbar,

in einer auffallenden Mattigkeit des Interesses gegenüber den allgemeinen Fragen der Erziehung und der Schulorganisation. In der so sehr ausgebreiteten Fachliteratur treten didaktische Sonderfragen ganz unverhältnismäßig stark in den Vordergrund, darunter noch ganz besonders die Streitfragen um die Lehrstoffe, ihre Auswahl und Ausdehnung, als ob sich das pädagogische Interesse damit erschöpfte. Aber in den Kämpfen um die wichtigsten und allgemeinsten Fragen der Volkserziehung, bei den wertvollsten pädagogischen Bestrebungen und Neuschöpfungen unserer Tage haben die Oberlehrer nicht die Führung.

Ich spreche auch hier, wie so oft in diesem Buche, aus persönlicher, diesmal peinlicher Erfahrung. Daß das gesamte höhere Schulwesen mit all seinen Einrichtungen und den Fragen, die sich daran knüpfen, ein zwar wichtiger aber verhältnismäßig nur kleiner Ausschnitt aus dem Ganzen unseres Bildungswesens ist, daß es Unterrichtsfragen von weit größerer Bedeutung für unser Volksleben gibt als die nach der besten Methode der deutschen Stilübungen, ja selbst als die nach dem Fortbestand des griechischen Unterrichts, das ist mir, wie ich ungern aber wahrheitsgemäß bekennen muß, nur sehr allmählich zum Bewußtsein gekommen, eigentlich erst am Ende meiner Gymnasiallehrerzeit, wo bereits andere Aufgaben an mich herangetreten waren. Und ich fürchte, daß es bei weitem den meisten meiner früheren Amtsgenossen nicht anders ergeht.

Und dennoch ist der Nachteil, welcher der höheren Schule durch den Ausfall der pädagogischen Theorie auf der Universität erwächst, verhältnismäßig gering. Die ganze Tiefe des Schadens zeigt sich erst, wenn wir die Lehrerbildungsanstalten ins Auge fassen. Hier ist die Pädagogik in ihrer engen Verbindung mit der praktischen Anleitung zum Unterricht geradezu der Mittelpunkt und das Rückgrat des gesamten Lehrplans. Aber die Männer, welche sie zu erteilen haben, wo nehmen sie selbst ihre Weisheit her? Aus dem Zufall eigener Lektüre oder persönlicher Anregungen, aus auto-

didaktischem Studium, wenn sie gewissenhaft und eindringlich arbeiten; aus einem der zahllosen schablonenhaften Seminarlehrbücher, wenn sie Routiniers sind. Bedenkt man nun den ungeheuren Einfluß, den die pädagogische Belehrung im Seminar auf die Zehntausende künftiger Volksschullehrer und damit mittelbar auf die Volksschule selbst hat, so erscheint es kaum glaublich, daß der Staat es bisher versäumt hat, für eine wissenschaftlich pädagogische Ausbildung der Seminarlehrer Sorge zu tragen. Freilich hat die Schulregierung bis vor kurzem überhaupt nichts für die Ausbildung dieser Lehrer getan. Aber während in den übrigen Fächern wenigstens die akademisch gebildeten Oberlehrer eine bestimmte und geregelte Vorbildung nachweisen müssen und nur die von der Volksschule kommenden dem Zufall des Autodidaktentums anheimgegeben sind, sind in bezug auf die Pädagogik die ersteren noch schlechter versorgt als die letzteren, denn sie besitzen noch nicht einmal die pädagogische Tradition, welche die Volksschullehrer von ihrer eigenen Seminarzeit her aufgenommen haben. Die preußische Schulregierung hat seit kurzem dieses System des Gehenlassens aufgegeben. Sie beginnt, mit der Durchführung von Ausbildungskursen für die Seminarlehrertätigkeit Ernst zu machen[1]). Aber woher soll sie Dozenten für Pädagogik nehmen, da die Hochschulen versagen? Es bleibt ihr nichts übrig, als sich wiederum an praktische Schulmänner zu wenden, sei es an Oberlehrer, sei es an Verwaltungsbeamte. Damit aber wird die Frage nur um ein weiteres Glied herausgeschoben: denn woher nehmen diese ihre pädagogische Bildung, wenn nicht aus dem Zufall der Lektüre, soweit ihnen das Lehramt dazu Zeit läßt? Man sieht, aus diesem Dilemma ist nicht herauszukommen, solange es keine pädagogischen Lehrstühle und keine wenigstens in den Grundzügen fest umgrenzte wissenschaftliche pädagogische Bildung gibt.

Wir haben im 9. Kapitel feststellen müssen, daß unsere

---

[1]) Vgl. oben S. 224 Anm.

Lehrerbildungsanstalten an einer gewissen Zwiespältigkeit und Buntscheckigkeit leiden. Diese Unstimmigkeit gipfelt in dem wichtigsten Fache, der Pädagogik. „Ältestes, bewahrt mit Treue“ tritt uns auf der einen, rasche, bisweilen übereilte Anwendung neuester Ideen und Hypothesen auf der anderen Seite entgegen, oft unmittelbar neben- und durcheinander. Man erlebt, daß auf derselben Anstalt, ja von demselben Lehrer die Psychologie in völlig modernem Sinne vorgetragen wird, physiologisch begründet und voluntaristisch gewendet; gleichzeitig aber spuken in der Unterrichtslehre die Vorstellungsmassen herum, steigen und sinken, hemmen sich und verschmelzen, als ob die Psychologie seit Herbart überhaupt nicht von der Stelle gekommen und alle diese Gebilde einer spekulativen Phantasie greifbare Wirklichkeit wären! Wunderbar freilich muß es erscheinen, daß das Interesse für theoretische Pädagogik durch diese Art von Behandlung nicht ertötet wird, daß vielmehr gerade in den Kreisen der Volksschullehrer, längst nachdem sie das Seminar verlassen haben, vielfach ein reges Bestreben auf diesem Gebiete, eine lebendige Teilnahme an allgemein pädagogischen Fragen und Diskussionen hervortritt. Mag die Arbeit für die Mittelschullehrerprüfung auch für viele ein äußerer Sporn sein, mag sich für manche das theoretische Interesse mit diesem äußeren Zweck erschöpfen, im ganzen ist es unleugbar, daß weit darüber hinaus in den Vereinssitzungen und Zeitschriften der Volksschullehrer ein ernsthaftes und entschiedenes Bestreben um pädagogische Bildung in jenem höheren Sinne des Wortes lebendig ist. Allein dieses Interesse erwächst nicht, wie es normal und wünschenswert wäre, aus den Keimen und Anregungen, die der Seminarunterricht dem jungen Lehrer mitgegeben hat; vielmehr pflegen diese gerade bei den Intelligentesten im negativen Sinne nachzuwirken, als ein Stachel, der zurückbleibt, etwas, das überwunden werden muß, und das sie wenigstens theoretisch abtun wollen. Die Folge davon ist begreiflicherweise, daß gerade diese besten Elemente dem Bestehenden gegenüber von vornherein kritisch und pole-

misch gestimmt und das vielfach allzu einseitig ablehnende Urteil über die Seminare noch zu verschärfen geneigt sind. Andererseits aber sind sie ebenso naturgemäß allem Neuen gegenüber ziemlich unkritisch und ratlos und zumal, wenn es in wissenschaftlicher Gestalt an sie herantritt, allzu geneigt, sich ihm ohne Vorbehalt zuzuwenden und hinzugeben.

Trotz dieser Mängel aber bleibt die Tatsache bestehen, daß die Volksschullehrer heute die eigentlichen Träger des pädagogischen Interesses sind, jedenfalls in weit höherem Maße sind als die Kreise der Oberlehrer. Und hier tritt uns wiederum jenes tiefe Gebrechen unseres Schulwesens entgegen, das zu überwinden die eigentliche Aufgabe unserer Zeit ist, jener Mangel an innerer Einheit, durch den der natürliche Abstand der beiden großen Kategorien unserer Schulen und unserer Lehrer unnatürlicherweise zu einer trennenden Kluft erweitert wird. Gerade auf demjenigen Interessengebiet, das beiden Arten von Lehrern gemeinsam sein müßte und sie verbinden sollte, tut sich diese Kluft mit besonderer Schärfe auf, verursacht durch Mängel in der Vorbildung beider Teile, die sich in verschiedener Weise äußern, aber zuletzt aus derselben Wurzel stammen. Der Mangel an innerer Einheit unseres Bildungswesens kann sich nicht schärfer äußern als in der Tatsache, daß wir keine Pädagogen haben, welche diese Einheit vertreten, keine Männer, deren Beruf es wäre, das Ganze dieses Bildungswesens zu überschauen, seine allgemeinen Voraussetzungen wie seine besonderen Bedingungen und Entwicklungstendenzen in ihrem inneren Zusammenhang zu ergründen und aus dem, was sich ihnen hier ergibt, die künftigen Jugendbildner zu belehren. Jeder steht in seinem Interessegebiet und ist von vornherein Partei, wird zum mindesten mit mehr oder weniger Recht so angesehen. Es fehlt durchaus an allgemein anerkannten Autoritäten in bezug auf unsere großen Erziehungsfragen.

Die nächste Folge davon ist der grenzenlose Dilettantismus, der sich in bezug auf alles Pädagogische in der Literatur und besonders in der Presse breit macht, und von dem uns im Laufe

dieser Betrachtungen Beispiele genug entgegengetreten sind. Man schreibt über Pädagogik, wie man im 16. und 17. Jahrhundert über Medizin sprach und schrieb: ohne Kenntnisse, ohne ernsthaftes und eindringliches Nachdenken. Es glaubt sich noch heute jeder berufen, auf Grund dessen, was ihm der Zufall persönlicher Erfahrung oder ein enger Ausschnitt eigener Tätigkeit zugeführt hat, allgemeine Urteile zu fällen und Vorschläge zu machen, Gefühle, Stimmungen und persönliche Einfälle für pädagogische Weisheit auszugeben. Die Stimme besonnener Fachmänner dringt nur ausnahmsweise wie etwa die eines Paulsen über enge Kreise hinaus. Akademische Dozenten, die jeden Laieneingriff in die Diskussion ihres Faches mit lächelnder Verachtung zurückweisen würden, verkünden ihr Urteil etwa über den Wert oder Unwert der realistischen Bildung mit der Autorität von Sachverständigen, obgleich die meisten von ihnen niemals Gelegenheit genommen haben, dem Unterricht in einer Realanstalt beizuwohnen und ihre sonstige Erfahrung sich auf unkontrollierbare Vergleiche zwischen den Abiturienten, die ihnen der Zufall zuführt, beschränkt. Und mit dem gleichen Anspruch auf Unfehlbarkeit spricht ein berühmter Naturforscher, lange Zeit eine Hauptstütze einer der größten deutschen Universitäten, unter dem begeisterten Beifall verständnisvoller Zuhörer dem Sprachunterricht — nicht bloß dem klassischen — jeden Bildungswert ab! Der Oberlehrer, der mit seinem Direktor und dem Ton seiner Anstalt nicht zufrieden ist, schmiedet daraus eine donnernde Anklage gegen die deutsche Schule und wird das öffentliche Orakel für alle Väter und Mütter, deren Kinder nicht nach Gebühr gewürdigt werden. Auf welchem anderen Gebiet von allgemeinem Interesse würde man es heute wagen, seine Meinung in dieser Weise auszusprechen, auf welchem Gebiete würde man gehört werden? Aber in der Pädagogik scheint es keinen Einfall zu geben, der nicht sein Publikum findet!

Wer dieses Buch gelesen hat, der weiß, daß seinem Verfasser nichts ferner liegen kann als das Verlangen nach einer

Staatspädagogik, die den einzelnen zu binden und alles Streben in eine bestimmte Richtung zu drängen bestrebt wäre. Und ebenso fern liegt ihm ein wissenschaftlich-pädagogisches Papsttum, das ex cathedra Probleme entscheidet und Dogmen aufstellt. Trotzdem sind pädagogische Lehrstühle für das Gebiet der Erziehung ebenso notwendig wie die Rechtswissenschaft auf der Hochschule für die Rechtspflege. Ihre Vertreter sollen der pädagogischen Wissenschaft dienen und diese zu Ehren bringen. Sie sollen sich nicht mit dem Anspruch auf Autorität in die Einzelheiten des Schullebens und besonders des didaktischen Verfahrens einmischen, wohl aber sollen sie von erhöhter Warte aus, dem Betrieb der Praxis und dem Gegensatz der Parteien entrückt, aber im Vollbesitz wissenschaftlicher Erkenntnis und pädagogischer Erfahrung — auf diese ist ein besonderer Wert zu legen, denn ohne sie gibt es kein anschauliches Wissen — die höchsten Ratgeber und die unbefangensten Beurteiler in den Lebensfragen unseres nationalen Bildungswesens sein und die Einheit desselben schon durch ihre Stellung, mehr aber noch durch ihre Denkweise und Wirksamkeit repräsentieren. Die kräftigste Förderung könnte, ja müßte von ihnen ausgehen, um diese Einheitlichkeit, die heute jedem wahren Freunde der deutschen Kultur als Ziel vorschwebt, mehr und mehr zur Wirklichkeit zu machen.

Schluß.

Ausblick auf die Pädagogik als Wissenschaft.

Eine bestimmte Auffassung vom Wesen und den Aufgaben der Pädagogik als wissenschaftlicher Lehre ist schon im vorhergehenden Kapitel angedeutet. Diese Auffassung zu zergliedern und im einzelnen näher zu beleuchten, hieße soviel, wie die Grundlagen der pädagogischen Wissenschaft zu erörternder Darstellung zu bringen. Das aber würde offenbar die Grenzen überschreiten, die einer praktischen Erziehungslehre gezogen sind. Ich gedenke, dieser Aufgabe in einer eigenen Arbeit gerecht zu werden, die ich in nicht allzulanger Zeit abzuschließen hoffe. Hier sollen zum Abschluß unserer Betrachtungen nur auf diejenigen Fragen ein paar Streiflichter geworfen werden, die für das Verhältnis zwischen beiden Gebieten, der praktischen und der theoretischen Pädagogik, von prinzipieller Bedeutung sind.

Zunächst sei noch einmal vor der Verwechslung der Pädagogik mit der Didaktik gewarnt, auf die ich schon wiederholt hingewiesen habe. Seitdem Herbart im Gegensatz zu den meisten großen Erziehungsphilosophen die Unterrichtslehre in den Mittelpunkt seiner Pädagogik gerückt hat, hat man sich daran gewöhnt, beides für wesentlich gleichbedeutend zu halten. Man scheint es lange Zeit geradezu vergessen zu haben, daß es pädagogische Probleme anderer und viel weitergreifender Art gibt, als irgendeine einzelne Unterrichtsfrage sein kann. Die eigentümliche Sterilität, welche die pädagogische Literatur im Laufe des

19. Jahrhunderts aufweist, ist, zum Teil wenigstens, eine Folge davon. Erst seit etwa anderthalb Jahrzehnten hat ein Umschwung begonnen: ein Werk wie P. Natorps Sozialpädagogik war seit langer Zeit das erste, welches eine umfassende pädagogische Gesamtanschauung begründete und zum Ausdruck brachte. Jene Einseitigkeit aber konnte nur dazu führen, die geradezu verhängnisvolle Mißachtung der Pädagogik noch zu verstärken, welche lange Zeit hindurch in den Kreisen der Gebildeten herrschte, und durch die, wie wir eben gesehen haben, noch heute die ablehnende Haltung der Universitätskreise bestimmt wird.

Denn der Fernerstehende sah nun in der Pädagogik überhaupt nichts anderes als eine Sammlung von Regeln und Anweisungen für die Unterrichtspraxis, die zusammenzubringen man am besten der Praxis selbst überließe. Diese Anschauung wird nun freilich nicht einmal der Didaktik selbst gerecht: denn auch diese ist nur zur einen Hälfte normative Methodenlehre, die andere, prinzipiell wichtigere umfaßt die philosophische und historische Betrachtung des Bildungswesens wie sie etwa in O. Willmann's bekanntem Werke: „Didaktik als Bildungslehre“ eine bedeutsame Darstellung gefunden hat. Wirft man nun aber die Unterrichtslehre, diesen Ausschnitt des Ausschnitts, gar mit dem Ganzen der Pädagogik zusammen, so kann das Ergebnis nur sein, daß der Erziehungswissenschaft ihr Umkreis ungebührlich verengert wird, ja daß von ihrem Wesen überhaupt und ihrem Verhältnis zur Praxis der Erziehung ein falsches Bild entsteht. Theoretische Pädagogik und praktische Unterrichtslehre fallen nunmehr zusammen, und da die Entwicklung der Erziehung und des Unterrichts unleugbar mehr durch soziale und kulturelle Verhältnisse als durch theoretische Erwägungen bestimmt wird, so erscheint die pädagogische Theorie als eine recht überflüssige Sache.

Wie aber verhalten sich in Wirklichkeit die theoretische und die praktische Pädagogik zueinander und zur Tätigkeit des Erziehers?

Die Erziehung ist unendlich viel älter als jedes Nachdenken über pädagogische Fragen. Wie sie als Gewöhnung, gewissermaßen automatisch von dem Zögling aufgenommen wird, so wird sie zunächst auch instinktiv vom Erzieher geübt (s. oben S. 70, 75 f.). Erst im Verlaufe langer Zeit und auf einer verhältnismäßig hohen Kulturstufe gelangt die erziehende Generation dazu, über das, was sie praktisch tut, sich durch Besinnung Rechenschaft abzulegen, und es ist begreiflich, daß die Praxis der Schule es ist, welche die stärksten Anregungen zu einer solchen Besinnung gibt. Jetzt erst kommen dem Erzieher die Ziele, die er erstrebt, gegenüber anderen Möglichkeiten, jetzt erst die bestimmte Technik seines Erziehungsverfahrens im Unterschied zu anderen Wegen und Mitteln zum Bewußtsein. Aus einem solchen Nachdenken, das sich unmittelbar auf die Praxis bezieht, geht die praktische Pädagogik hervor. Sie ist nichts anderes als das Ergebnis dieser Selbstbesinnung auf die erzieherische Erfahrung, eine Kunstlehre, welche praktische Ziele und technische Mittel zusammenfassend überschaut. Die theoretische Pädagogik dagegen hat sowohl ihrer Geschichte wie ihrem Wesen nach einen anderen Ausgangspunkt. Sie entsteht im natürlichen Zusammenhang entweder der geschichtlichen Betrachtung oder des philosophischen und speziell des ethischen Denkens und betrachtet demgemäß die Erziehung einmal als geschichtlich und positiv gegebene Tatsache, die in verschiedenen Entwicklungsformen erscheint und in historisch überlieferten Organisationen verwirklicht ist, zweitens aber als Idee, d. h. als das Streben, eine Auswahl oder einen Inbegriff allgemeiner Werte durch die Einwirkung auf die Jugend zu realisieren. Geschichtliche und philosophische Betrachtungen also sind es, die zusammen den Umkreis der theoretischen Pädagogik ausfüllen, und zwar wie natürlich vielfach in wechselseitiger Abhängigkeit voneinander.

Nun liegt freilich in dem eben Gesagten, daß die pädagogische Wissenschaft nicht nur geschichtliche Werte ver-

ständlich machen, sondern auch gegenwärtige, ja bloß mögliche feststellen und ihre Realisierbarkeit erörtern will. Und hierdurch erhält sie eine Bedeutung auch für die Gestaltung der erzieherischen Praxis. Anderseits wird die praktische Selbstbesinnung des Erziehers, sobald sie eine gewisse Tiefe und Allgemeinheit erreicht hat, von selbst in die Fragen nach den allgemeinen Werten der Erziehung und den Möglichkeiten ihrer Realisierung ausmünden. So begegnen sich denn beide in der Mitte des Weges und müssen sich hier gegenseitig befruchten. Die theoretische Pädagogik schöpft aus der praktischen Erfahrungen, Anschauungen und Probleme, die praktische aus der theoretischen Werturteile und Ziele. Keine von beiden ist entbehrlich für den Erzieher, der im vollen Bewußtsein dessen, was er tut und erreichen will, an der Zukunft des jungen Geschlechts arbeitet; noch viel weniger aber für den, der berufen ist, an der Organisation des Erziehungswesens helfend oder gestaltend einzuwirken. Ohne theoretisches oder sagen wir deutlicher philosophisches Nachdenken, ohne Kenntnis der geschichtlichen Entwicklung und ihrer einzelnen Erscheinungen wird er niemals zu einer umfassenden Anschauung erzieherischer Möglichkeiten, niemals zu einer sachlich begründeten Überzeugung in den großen Fragen der Erziehung gelangen; ohne anschauliche Kenntnis der in der Praxis gegebenen Wirklichkeit, der Kräfte, die sie entbindet, der Leistungen, die sie vollbringt, der Hindernisse und Zweifel, die sie zu überwinden hat, wird er niemals Ideale verwirklichen, niemals der praktischen Aufgabe gerecht werden können, die ihm gestellt ist.

Wenn somit die Pädagogik von zwei verschiedenen Ausgangspunkten her sich gewissermaßen in zwei Richtungen vorwärts bewegt, so ist vielleicht schon hieraus verständlich, daß eine junge Wissenschaft mit dem kühnen Anspruch auftritt, diesen Dualismus zu überwinden und aus den unmittelbaren Ergebnissen ihrer methodischen Untersuchungen zu-

gleich die Praxis in allen Einzelheiten zu bestimmen, somit also zugleich Theorie zu sein und doch im strengsten Sinne normativ zu wirken. Bekanntlich ist es die Psychologie, die diesen Anspruch erhebt. In der Neubegründung der Pädagogik auf die „Jugendkunde“ wird von vielen Seiten der eigentlich entscheidende Fortschritt gesehen, den unser Zeitalter in pädagogischen Dingen gemacht hat. Wie diese Tendenz entstehen konnte und mit welchem Recht sie sich geltend macht, ist auch sonst unschwer zu verstehen. Gründet sich doch tatsächlich alle praktische Pädagogik auf die Erfahrungen und die Gesetze des Seelenlebens, mithin auf Psychologie. Aber auch die Wertlehre, welche die philosophische Pädagogik uns vermittelt, kann, wenn sie nicht in den Lüften schweben will, der psychologischen Einsicht und Erfahrung nicht entbehren. Daher ist denn auch die Forderung, die Erziehungslehre auf Psychologie zu begründen, an sich nicht neu: Pestalozzi, Herbart, Beneke haben sie vor hundert Jahren oder wenig später erhoben, wenn es auch keinem von ihnen gelungen ist, sie in der Ausgestaltung seiner Lehre zu erfüllen. Neu aber ist einmal der Begriff der Psychologie, wie er in seiner modernen Gestalt auftritt: als der einer exakten, durchweg auf experimentelle und statistische Methoden gegründeten Wissenschaft, und zweitens, was eng damit zusammenhängt, der Umfang des Anspruchs, der hier erhoben wird: die gesamte Erziehung, vor allem aber den Jugendunterricht im weitesten Umfang nach Methoden und Zielen aus der Psychologie abzuleiten.

Eine Untersuchung dieses Anspruchs und der Grundlagen auf die er sich stützt, eine allgemeine Würdigung also der pädagogischen Psychologie gehört offenbar nicht in den Rahmen dieses Buches, sondern in jenen theoretischen Zusammenhang, auf den zu Anfang dieses Kapitels hingewiesen ist. Nur über die Abhängigkeit der praktischen von der psychologischen Pädagogik scheint mir ein Wort unvermeidlich, und zwar wird es nach Lage der Dinge ein warnendes Wort sein müssen. Nicht als ob ich den vorteil-

haften Einfluß verkennen könnte, den der Geist der Psychologie auf die Entwicklung des Unterrichts, des elementaren besonders, ausgeübt hat und noch ausübt. Es bleibt ihr Verdienst, daß sie die Frage nach der Natur des Zöglings, ihren allgemeinen Gesetzen und ihren individuellen Abweichungen in den Vordergrund gerückt und damit die allzu abstrakte und ideologische Methode, nach welcher auch die großen pädagogischen Denker früherer Zeit ihren Gegenstand behandelten, fürder unmöglich gemacht hat; ihr Verdienst, daß sie den Nach- und Pseudo- Herbartschen Schematismus, mit dem insbesondere die didaktischen Fragen seit Jahrzehnten behandelt worden sind, durch empirisch-wissenschaftliche Grundlagen zu ersetzen unternommen hat.

Betrachtet man aber die Ergebnisse der psychologischen Pädagogik im einzelnen, so erscheint zunächst ihre allzu schnelle Anwendung auf die Praxis der Schule, zu der viele Lehrerkreise neigen, bedenklich. Alle Resultate der Jugendkunde wie der psychologischen Pädagogik sind, soweit sie nicht bloß neue und exaktere Begründungen alter Wahrheiten geben, naturgemäß sehr jung. Alle sind, trotz ihrer exakten Form, auf ein verhältnismäßig nicht sehr ausgedehntes Erfahrungsmaterial begründet. Alle endlich sind, bis jetzt wenigstens, nur einzelne Ausschnitte aus einem Gebiet, dessen Gesamtzusammenhang die Wissenschaft noch längst nicht beherrscht. Es kann nur Verwirrung stiften, wenn man solche Resultate in die Praxis überträgt, bevor sie nicht nur im einzelnen erprobt, sondern auch vor allem auch darauf hin geprüft sind, wie weit sie durch den Zusammenhang des Gesamtgebietes bestätigt, wie weit sie etwa durch Gegenerscheinungen abgeschwächt und zweifelhaft gemacht werden. Unser reformsüchtiges Geschlecht scheint allzu geneigt, solche Bedenken zu überspringen. Vorschläge wie die der Intelligenzprüfung neuer Schüler durch einen Psychologen, Einrichtungen wie die turnerischen Übungen zwischen den Lehrstunden und ähn-

liches wird man zunächst doch nur sehr skeptisch betrachten können. Was nun aber den Umfang jener Ergebnisse der psychologischen Untersuchung betrifft, so sind ihnen bisher ziemlich enge Schranken gezogen [1]). Was auf diesem Wege erreicht wird, ist die Grundlegung einer Didaktik für die elementaren Lehrfächer: Lesen, Schreiben, Zeichnen, Rechnen und die Anfänge des Sprachunterrichts, also eben das, was Pestalozzi zunächst gewollt hat, und was als Grundlage des gesamten Volksschulunterrichts auch praktisch von großer Bedeutung ist. Hierzu kommt eine Reihe von Untersuchungen und Ergebnissen, die ebensowohl, zum Teil noch mehr, physiologischer als psychologischer Natur sind: die Frage nach dem Verhältnis der geistigen zur körperlichen Arbeit, den Ermüdungstatsachen, der Periodizität der Entwicklung u. ä., endlich darf man das der Psychologie verwandte Gebiet der pädagogischen Pathologie hierher rechnen, wie geistige und moralische Minderwertigkeit, Pubertätseinflüsse usw., alles Gegenstände, die der Psychologe nur mit Hilfe des Arztes behandeln kann. Das auf diese Weise umschriebene Gebiet soll nicht unterschätzt werden, allein, gemessen an der Gesamtaufgabe der Pädagogik, ist es eng genug. Vor allem zeigt sich auch hier wieder, daß es, von dem rein Physiologischen und Pathologischen abgesehen, ausschließlich die Didaktik ist, der die Forschung zugute kommt, so daß man nach den bisher erreichten Resultaten eigentlich auch nur von einer experimentellen Didaktik sprechen kann [2]). Darüber hinaus aber ist die pädagogische Psychologie bis jetzt nicht gedrungen. Ob sie diese Grenzen jemals entscheidend wird erweitern können, ist hier nicht der Ort zu untersuchen. Soviel aber ist sicher: selbst wenn sie

[1]) Gerade aus den umfassenden, aber kritisch behutsamen Vorlesungen Meumanns (s. oben Seite 398 Anm.) geht das am deutlichsten hervor.

[2]) Daher A. Lay's grundlegendes Werk: „Experimentelle Didaktik" (Leipzig 1903) seinen Namen zu Recht führt.

es kann, wird die Psychologie niemals imstande sein, das theoretische Durchdenken der pädagogischen Probleme und das Studium ihrer geschichtlichen Erscheinungen zu ersetzen, niemals vermögen eine pädagogische Wissenschaft an sich zu gestalten. In allen Fragen der höheren Erziehung, der Persönlichkeitsbildung überhaupt ist die Zwecksetzung, also das ethische Moment das wesentliche und ausschlaggebende. Keine einzige eigentliche Bildungsfrage ist rein oder auch nur hauptsächlich aus psychologischen Gesichtspunkten zu entscheiden. Man denke an alle die Fragen, die in diesem Buche erörtert sind, an Kontroversen wie die: Soziale oder individuelle Richtung der Erziehung? Künstlerische oder wissenschaftliche Bildung? Klassische oder moderne Literatur als Hauptlektüre? In jeder einzelnen solcher großen Erziehungsfragen treffen psychologische und ethische Momente zusammen, und der ethische Gesichtspunkt ist der maßgebende; er ist es, der die Richtung des psychologischen Denkens und der Beobachtung im einzelnen bestimmt. Daher wird die Jugendkunde immer nur neben der philosophischen und geschichtlichen Betrachtung ein Recht behaupten können, ja in gewissem Sinne dieser untergeordnet bleiben, wie sie andererseits auch die tatsächlich gegebenen Erziehungs- und Bildungsverhältnisse nicht einfach überspringen oder beseitigen kann. —

Vielleicht wird man finden, daß diese Urteile, Einschränkungen und Warnungen allzu summarisch sind und einer vollständigen Begründung entbehren. Ich möchte fast sagen: Hoffentlich wird man es finden. Denn ich denke keineswegs, mich der Pflicht einer solchen Begründung zu entziehen, aber ich kann nur in dem Zusammenhang der theoretischen Probleme, der mir vor Augen steht und zur Ausführung drängt, versuchen, dieser Pflicht gerecht zu werden und damit auch selbst einen Beweis für die oben ausgesprochene Wahrheit zu liefern, daß die praktische Pädagogik, wenn sie zu Ende durchdacht ist, in die theoretische ausmündet.

Alphabetisches Verzeichnis der angeführten Schriftsteller.

Altenburger Seminarlehrer 208 Anm., 213 Anm.
Aristophanes 345.
v. Arnim, Bettina, 383.

Baumeister, A., 302 Anm., 339 Anm. 2.
Bäumer, G., 407, 408 Anm.
Beneke, Fr. Ed., 448.
Bernheim, E., 448.
Bismarck 66, 68.
Brahn, M., 222 Anm.
Brugmann, K., 301 Anm.
Budde, G., 293.
Burckhardt, Jakob, 47 Anm. 1.

Catull 430.
Cauer, P., 281 Anm., 288 Anm., 314 Anm.
Cauer, Fr., 414 Anm., 415 u. Anm.
Cicero 124.
Comenius 207.
Curtius, G., 301 Anm.

Darwin, Ch., 20 Anm. 21.
Dilthey, W., 344.
v. Droste, A., 383.

v. Eicken, H., 34 Anm. 2.
Epikur 227.
Ernesti, J. A., 316.
Eucken, R., 7 Anm. 1.

Fichte, J. G., 63, 165, 168, 176, 207.
Flachsland, Karoline, 381.
Förster, Fr. W., 41 Anm. 1, 105 Anm., 146, 147, 174 Anm., 268 Anm.
v. François, L., 383.
Freytag, G., 14 Anm. 1, 377 Anm.
Fries, W., 251 Anm., 252 Anm., 255 Anm., 259 Anm.
Fröbel, Fr., 177, 182 u. Anm.

Gansberg, Fr., 184.
Gedike, Fr., 255, 275.
Gellert, Chr. F., 377.
Gesner, J. W., 316.
Goethe, J. W., 7 Anm. 2, 8, 9f, 14 Anm., 20 Anm., 44, 45, 46, 63, 64, 68, 73, 89, 95, 96, 122, 137 Anm., 142, 244, 249, 254, 304, 326, 329, 378 f., 380 434.
Gottschedin, L. A., 377.
Grillparzer, F., 247.
Gurlitt, L., 145 ff., 293, 442.

Häckel, E., 20 Anm.
Hagedorn, Fr., v., 377.
Hegel, G. W. Fr., 63, 342.
Helmholtz, H., 342.
Herbart, J. Fr., 34 Anm. 1, 43, 45, 71 Anm. 1, 100, 146, 186

Anm., 210, 246, 293, 307 u. Anm., 421, 440, 444, 448, 449.
Herder, J. G., 97, 152, 207, 329.
Heymans, G., 385 Anm. 2.
Hildebrand, R., 186.
Höfler, A., 370 Anm.
Hölderlin, Fr., 380.
Homer 300.
Horaz 124, 300, 304, 430.
v. Humboldt, W., 298.
Humperdinck 275 Anm.

Ibsen, H. 14 u. Anm. 1.

Jäger, O. 248 Anm.
Jean Paul 103 Anm., 380 Anm.
Jerusalem, W., 370 Anm.

v. Kalb, Charlotte 381.
Kant, I., 4 u. Anm. 1, 11, 344, 362.
Karschin, A. L., 377.
Kerschensteiner, G., 53, 170 u. Anm., 178 Anm., 179 Anm., 185 Anm., 186, 192, 193, 195 Anm., 273.
Key, Ellen, 145 ff., 188.
Kielland, A., 140.
Klein, F., 225, 314 Anm.
v. Kleist, H., 329.
Klopstock, Fr. G., 377.

de Lagarde, P., 129 u. Anm.
Lamarck 20 Anm.
Lange, F. A., 344.
Lange, Fr., 315 Anm.
Lange, K., 322 Anm.
Larochefoucauld, F. de, 91, 265.
Lay, F., 450 Anm.
v. Leclair, A., 370 Anm.
Lehmann, Rudolf, 6 Anm., 273 Anm. 2, 284 Anm., 339 Anm.
Leipziger Lehrerverein 179 Anm., 182 Anm., 184 Anm.
Lessing, G. E., 152, 329, 383.
Lewald, F., 383.
v. d. Leyen, Fr., 434 Anm.
Lichtwarck, A., 42 Anm. 1, 322 Anm.
v. Liszt, F., 420.
Locke, J., 4 Anm. 1 u. 2.
Loos, J., 275 Anm., 356 Anm.
Lotze, H., 342.
Luther, M., 61.

Mach, E., 432.
Martin, M., 376 Anm.
Martinak, Ed., 14 Anm. 2, 269 Anm., 370 Anm.
Matthaei, A., 322 Anm.
Matthias, A., III, 292 f.
Meinong, A., 370 Anm.
Melanchthon, Ph., 295.
Meumann, E., 398 Anm., 450 Anm.
Mill, J. St., 384.
Mommsen, Th., 76 Anm. 1.
Münch, W., 255 Anm., 288 Anm., 292, 436 Anm.
Muthesius, K., 202 Anm., 207 u. Anm., 213, 218 Anm., 219.

Natorp, P., 44, 176 Anm., 195 Anm., 437, 444.
Nerrlich, P., 303 Anm.
Neuberin, F. K., 377, 383.
Nietzsche, Fr., 134, 135 Anm.

Ostwald, W., 333 Anm., 442.
Otto, B., 188, 294.

Paulsen, Fr., 277 Anm., 282 Anm., 293, 315 Anm., 344, 422 Anm., 442.
Parow, W., 275 Anm.
Pädagogisches Jahrbuch 1911, 180 Anm., 182 Anm., 185 Anm.
Pestalozzi, J. H., 151, 153, 165.

175, 176 u. Anm., 178, 181, 203, 448, 450.
Platon 11, 14, 154, 227, 343, 368.
Pretzel, C. L. A., 185 Anm.
Pythagoras 227.

Rahel Varnhagen 383.
Ranke, L., 326.
Rehm, A., 436 Anm.
Rein, W., VII, 216, 431 Anm., 437.
Reinhardt, K., 316 Anm.
Reuter, G., 384.
Ribot, Th., 349 Anm.
Richert, H., 36 Anm. 1.
Rousseau, J. J., 4, 26, 102 ,135, 136, 250 u. Anm., 378 u. Anm., 386.
Rückert, Fr., 138.

Scharrelmann, H., 188 u. Anm. 2, 190 Anm., 204 Anm.
Schellbach, H., 241.
Schelling 7 Anm. 2.
Scherer, H., 208.
Schiller, Charlotte, 381.
Schiller, Fr., 14 Anm. 1, 29, 63, 68, 74, 147, 152, 153, 298, 306, 329, 360, 379, 380, 434.
Schlee 316 Anm.
Schlegel, Dorothea, 383.
Schleiermacher, F.D., 10, 210, 421
Schmidkunz, H., 419 ff.
Schneidewin, M., 67 Anm. 1.
Schopenhauer, A., 6 Anm., 9 u. Anm., 10 u. Anm., 11, 38, 63, 142, 342, 363.
Schrader, W., 259 Anm.
Schulze, G., 302 Anm.
Shakespeare 14 Anm. 1, 334.
Sieber, R., 184 Anm., 188 Anm. 1.
Sokrates 240.
Sophokles 304.
v. Stein, Charlotte, 381.
Stein, K. A., 255 Anm.
Sturm, J., 230.

Tews, J., 197 Anm., 218.
Trendelenburg, A. 343.
Treuge, M., 405 Anm.
Trotzendorf, V., 230, 294.

Vahlen, J., 430.
Vauvenargues, L. de, 246.
Voltaire 345.

Waetzoldt, St., 385 Anm. 1.
Wagner, R., 89, 330.
Walther v. d. Vogelweide 330.
Weimer, H., 293.
Wheeler, B. J., 172 Anm., 390 Anm., 395 Anm., 413 Anm.
Wiese, L., 100, 101 Anm., 262 f. u. Anm., 270 f., 276, 288, 293.
Willmann, O., 210, 445.
Winckelmann, J. J., 152.
Windelband, W., 344.
Wolf, F. A., 230, 298, 316, 427.
Wolfram v. Eschenbach 329.
Wundt, W., 432.
Wychgram, J., 376 Anm., 378, 382 Anm.

Young, Ellen, 416.

Ziller, Th., 210.
Zitelmann, E., 420 Anm.
Zola 14 Anm. 1.

Druck der Universitäts-Buchdruckerei von Gustav Schade (Otto Francke)
Berlin und Fürstenwalde (Spree).